



Actes / Proceedings TICEMED 12

**L'ÉDUCATION AUX MEDIAS TOUT AU LONG DE LA VIE :
Des nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen**

**MEDIA LITERACY THROUGHOUT LIFE:
New pedagogical challenges to the accompaniment of the citizen**

Comité éditorial/ Editors

Philippe Bonfils, Université de Toulon, France

Philippe Dumas, Université de Toulon, France

Émilie Rémond, Université de Poitiers, France

Bérengère Stassin, Université de Lorraine, France

Ioanna Vovou, Université Panteion, Grèce

© Ticemed 2021

ISBN : 978-2-492969-00-3

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS FOREWORD	7
Présentation des actes Ticemed12 L'éducation aux médias tout au long de la vie, de nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen Philippe Dumas	9
Comité scientifique Ticemed12	13
Introduction to the proceedings of Ticemed 12- Media Literacy Throughout Life: New Pedagogical Challenges to the Accompaniment of the Citizen Philippe Dumas	15
CONFÉRENCE PLÉNIÈRE PLENARY SESSION	19
L'Education aux médias au XXIe siècle, enjeux et nouveaux défis Laurence Corroy	21
NOUVEAUX MÉDIAS ET NOUVELLES COMPÉTENCES NEW MEDIA AND NEW COMMUNICATION SKILLS	30
Approche translittératique et réflexive des pratiques médiatiques. Le cas d'étudiants de Licence Carine Aillerie	32
Le podcast, un dispositif engageant pour apprendre l'argumentation aux 18-25 ans Danielle Bebey	42
Déconstruire les représentations médiatiques sur l'intelligence artificielle en jouant à "Qui est-ce ?" Anne-Sophie Collard, Alyson Hernalesteen, Julie Henry	51
Vers une herméneutique du pragmatisme Une théorie communicative et une méthode analytique pour les projets de visualisation de données Murray Dick	64
Activités personnelles de nature médiatique et citoyenneté : un enjeu pour l'éducation aux médias Thierry Gobert, Isabelle Lavail-Ravetllat	74

Algorithmes et éducation aux médias	86
Rétroingénierie, pratiques ordinaires et débats citoyens Sarah Labelle	
Plateformes scolaires et éducation à la citoyenneté : stratégies sémiotiques et points de vue de concepteurs	94
Nolwenn Trehondart, Tiphaine Carton	
EDUCATION AUX MÉDIAS ET EXCLUSIONS	
MEDIA EDUCATION AND EXCLUSIONS	
Médias et enseignement au XXIe siècle	108
Giuseppe Cavaleri	
Regards réflexifs d'acteurs-rices sur l'éducation à l'information et aux médias dans leur scolarité : des enseignements pour l'action	117
Anne Cordier	
Pour une formation continuée des enseignant-es à l'information et aux médias	126
Anne Cordier, Camille Capelle, Anne Lehmans, Vincent Liquète	
Appropriation d'un Serious Game thérapeutique comme dispositif de médiation instrumentée en rééducation cognitive	135
Julie Golliot	
La lutte contre les discriminations dans les injonctions officielles en éducation aux médias en France	144
Marlène Loicq	
Gaming Literacy A Useful Tool for Education and Science	154
Eirini Papadaki	
Education aux médias et lutte contre les discriminations : deux logiques structurantes	164
Aude Seurrat	
EDUCATION AUX MÉDIAS ET DÉSINFORMATION	
MEDIA EDUCATION AND FAKE NEWS	
Jeunes internautes marocains : Attitude et Comportement face à la désinformation et aux fake news	175
Malika Abentak, Noufissa Machkouri	
Diffusion des fake news en Côte d'Ivoire Nécessité d'une éducation aux médias et à l'information de la jeunesse à l'ère du numérique ?	189
Sylvain Boua Paulin Akregbou, Florence Ahou Agney	
Désinfoxiquer les images sur les réseaux socionumériques. Vers une démarche empirique d'éducation à l'image	198
Magali Bigey, Justine Simon	

Les journalistes fact-checkers dans l'éducation aux médias : Une mission coordonnée et non concurrentielle au service de tous les publics	207
Laurent Bigot, Lise Henric	
L'institutionnalisation de l'esprit critique comme compétence. Au croisement de l'éducation aux médias et de l'éducation artistique et culturelle	216
Marie-Pierre Chopin, Jérémy Sinigaglia	
Le rapport aux sources, un impératif paradoxal d'éducation aux médias pour les fact checkers. Une analyse du Décodex (<i>Le Monde</i>) comme dispositif éducatif en ligne	225
Alexandre Joux	
Co-construire un serious game contre les théories du complot : entre demandes sociales, enjeux pédagogiques et scientifiques	234
Aurélia Lamy, Céline Matuszak, Amandine Kervella	
Confiden-CIEL, Retours expérimentiels d'un ludiciel sur les compétences informationnelles essentielles à la protection contre les fake news - , Une problématique exponentielle, à appréhender tout au long de la vie	244
Raphaël Marczak	
Éducation aux médias et sensibilisation aux enjeux de la désinformation. Quelles solutions innovantes ?	257
Maud Péliissier, Alexandre Joux	
Retour sur une éducation émancipatrice et citoyenne face aux savoirs toxiques et contrevenants	265
Pauline Reboul, Michel Durampart	
La ludification de ressources pédagogiques dans le but de favoriser la motivation des élèves	274
Stéphanie Reyssier	
EDUCATION AUX MÉDIAS ET MARGINAUX MEDIA EDUCATION AND MARGINAL PUBLIC	287
Recherche-Action en EMI. Éducation aux écrans et implication des publics	289
Orélie Desfriches Doria, Catherine Dessinges	
Des médias connectés à la médiation intergénérationnelle. Une expérience d'apprentissages réciproques entre seniors et jeunes décrocheurs	301
Jérôme Eneau, Hugues Pentecouteau, Elzbieta Sanojca	
L'éducation aux médias des élèves – une question d'expérience vécue	310
Laurent Heiser	
Les seniors à la découverte des nouveaux médiums audiovisuels : Le festival « Première marche » de Troyes	319
Pascal Laborderie	

Education aux médias et construction de la décision électorale de jeunes adultes à l'Université	328
Marie Sophie Madiba	
Le dispositif « 2+4h Kids and Co ». Une opportunité de formation pour les parents dans la société numérique	337
Arnauld Séjourné, Mathilde Miguet, Chen Yu Chen	
Popularizing science: the case of YouTube channel «What the Fact?!»	347
Pantelis Vatikiotis	
Learning Theories and Their Contribution to Long Life Learning: The Case of E-Learning	356
Panagiota Xanthopoulou, Matina Peppas	

AVANT-PROPOS
FOREWORD

PRÉSENTATION DES ACTES TICEMED12

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS TOUT AU LONG DE LA VIE, DE NOUVEAUX ENJEUX PÉDAGOGIQUES À L'ACCOMPAGNEMENT DU CITOYEN

Philippe Dumas

Président de l'association Ticemed International

Imsic

Université de Toulon

F-83041

philippe.dumas@univ-tln.fr

Le printemps est habituellement la saison où se tiennent les colloques Ticemed. Le douzième de la série, *Ticemed12*, préparé à l'Université Panteion d'Athènes pour les 7-9 avril 2020 a dû être annulé quelques jours avant son ouverture en raison de la pandémie de Covid-19. Des mois de travail des conférenciers, des revieweurs et des organisateurs¹ risquaient d'être effacés purement et simplement. Or il est de tradition dans ces colloques de publier les textes des conférences dans des pré-actes avant même la tenue du colloque. Les bouleversements de l'année écoulée n'ont pas permis de publier dans ces délais, mais il a paru indispensable aux organisateurs et à la communauté Ticemed de réaliser l'équivalent de pré-actes et de les mettre à disposition du public sur le net. Cela est l'objet du présent ouvrage.

Bien que les conditions soient exceptionnelles, il faut rappeler que les textes des communications rassemblées ici *ont été évalués en double aveugle et sélectionnés par un comité scientifique conformément aux règles de déontologie habituelles*. Elles ont été reçues après un appel à communication qui pose les cadres scientifique et organisationnel du colloque et que nous rappelons ci-après.

Remerciements

L'équipe éditoriale tient à remercier tous les membres de la communauté scientifique qui ont participé à la préparation de *Ticemed12*, au premier rang desquels les membres du comité scientifique énumérés dans l'appel à communication. Les services administratifs, comptables et logistiques des universités de Toulon et Panteion sont les soutiens discrets, mais efficaces de notre projet et reçoivent aussi ici nos remerciements publics.

1. Bien que la majorité de ces acteurs soit féminine, le genre grammatical masculin sera conventionnellement employé ici comme dans de nombreux textes pour alléger la typographie.

Appel à communication de Ticemed12

Dès la fin des années 1980, l'éducation aux médias est présentée comme un aspect nécessaire au renforcement de la citoyenneté. En témoigne la « Résolution sur la société de l'information » du Conseil de l'Europe, qui, en 1989, insiste sur le « rôle libérateur et rassurant » de l'éducation aux médias. À travers cet enseignement, c'est le développement d'une conscience citoyenne et politique de l'élève qui est ainsi visé (*Conseil de l'Europe, 1989*). Deux décennies plus tard, la « Charte européenne pour l'éducation » (*EuroMediaLiteracy, 2009*) définit les compétences et savoirs attendus chez l'apprenant. Les objectifs présentés traduisent alors « un vaste spectre de préoccupations en regard des médias et de leurs actions » (*Landry, Basque, 2015 : 11*) visant le développement d'un esprit critique.

Les mutations induites par les sociétés de l'information et de la communication ont fortement renforcé les besoins d'éducation aux médias. Le développement des nouvelles technologies et la convergence des formats soulèvent effectivement de nouveaux enjeux et exigent de nouvelles aptitudes. Les compétences cognitives ou métacognitives seules ne suffisent plus. Des compétences techniques doivent désormais être associées à des compétences analytiques et éthiques. Ces compétences surgissent simultanément à une culture participative permettant l'expression individuelle, l'engagement citoyen tout autant que la création de contenus et leur partage (*Jenkins et al., 2009*).

Inscrivant la communication médiatique dans le champ des pratiques culturelles, Müller (2006 : 107) rappelle que « la communication culturelle a lieu aujourd'hui comme un entre-jeu complexe des médias » et que les médias, dès le début, devaient être considérés comme des *processus* (Müller, 2006 : 100). Certains auteurs insistent, eux, sur la dimension culturelle de la notion, notant que « le passé et le présent de la culture contemporaine et des médias sont des parcelles d'une culture intermédiaire » (*Lehtonen, 2001 : 71*) ou que « l'épreuve de l'intermédialité est une étape obligée de l'histoire culturelle » (*Jost, 2005 : 119*). D'autres annoncent la création d'une *sphère intermédiatique*, conçue comme « l'espace symbolique constitué par les médias dans leur rapport avec les communautés » (*Lacasse, 1999*).

Ces glissements conceptuels sont de plus en plus palpables dans les sociétés contemporaines non seulement au sein du monde universitaire, académique et savant, mais touchent de façon directe tous les terrains d'activité sociale et professionnelle, des industries culturelles et créatives à la sphère médiatique, comme le monde des entreprises, organisations, collectivités et aussi, les instances d'éducation à tous les niveaux.

Au sein du paysage transmédiatique contemporain, amateurs et professionnels se fondent et se confondent, tout comme producteurs et consommateurs, brouillant parfois les messages et leur interprétation, ainsi que les genres. Il devient alors urgent de penser l'éducation, ou plutôt les différentes façons d'éduquer aux médias comme un processus permanent accompagnant le citoyen (l'élève tout comme le professionnel) dans sa vie et ses activités quotidiennes. Si cette problématique retentit dans le milieu scolaire ou universitaire, elle concerne ainsi un large éventail de secteurs et de champs en mutation : métiers de la communication, journalisme, milieux culturels, communication politique, industries culturelles et créatives, publics et populations en précarité ou en difficulté ...

Si on adhère à l'idée que les savoir-faire que nous acquérons à travers l'usage des produits médiatiques ont des incidences sur la façon dont nous apprenons, travaillons, participons au processus politique et, aussi, sur la façon dont nous créons des liens avec les autres (*Jenkins, 2006*), il devient urgent de penser les modalités de cette pratique intermédiatique fondamentalement culturelle. Dans cette perspective, la place du jeu (et notamment des médias) dans la relation à l'apprentissage et hors ce dernier a par exemple été questionnée dans les précédentes éditions du colloque de Ticemed (*voir Bonfils, Dumas, Massou, 2016*).

En 2006, Henry Jenkins notait ainsi que « ... dans une culture de la chasse, les enfants jouent avec des arcs et des flèches. Dans une société de l'information, ils jouent avec l'information » (*Jenkins, 2006 : 147*). Une dizaine d'années plus tard, une recherche à très grande échelle sur la socialisation politique de la jeunesse aux États-Unis, réunissant les résultats de plusieurs chercheurs américains (*voir Thorson, Mickinney, Shah, 2016*) souligne qu'il est urgent de revoir la façon dont on considère la socialisation des jeunes dans la mesure où l'environnement «traditionnel» des sources d'informations est radicalement modifié par l'hyper-saturation médiatique du monde.

C'est précisément dans ce paysage médiatique hyper-saturé, tant au niveau des contenus, plateformes, techniques qu'au niveau des usages et des pratiques que ce colloque vise à explorer les moyens avec lesquels l'on peut accompagner, voire concevoir, une culture publique co-construite à travers des compétences et savoir-faire communicationnels et médiatiques.

À travers des exemples variés, Ticemed12 aura ainsi pour objectif d'analyser les différents enjeux de l'éducation aux médias, quels que soient les espaces et les temporalités des formations : dans quelle mesure l'éducateur/le formateur peut-il favoriser le développement d'un esprit critique ? Dans quelle mesure peut-il permettre à l'apprenant d'utiliser, produire et diffuser des contenus de façon pertinente et éclairée ?

Au-delà des pratiques formelles, de quelle façon les usagers s'éduquent-ils aux médias ? Quels dispositifs innovants peuvent permettre aux publics professionnels de se former ? Dans quelle mesure les usagers sont-ils acteurs de leur formation ? Quels rôles jouent les entreprises du secteur dans la formation de leurs salariés ? Quelles sont les pratiques qui permettent le développement d'un esprit analytique et critique des contenus ?

Dans le but d'interroger la problématique du colloque, quatre axes sont proposés, à titre indicatif :

- **Axe 1** : Nouveaux médias et nouvelles compétences informationnelles et communicationnelles dans un environnement hybride et dans un univers numérique, où s'entremêlent productions d'experts et productions d'amateurs ;
- **Axe 2** : L'éducation aux médias contre les inégalités sociales, le sexisme, le racisme et les exclusions en général, pour une intégration des publics et populations en difficulté. La place dans la sphère publique contre les polarisations et la reproduction des dichotomies simplistes et manichéennes. Le brouillage des frontières entre amateurs et professionnels en communication et en éducation médiatique ;
- **Axe 3** : L'éducation aux médias et à l'information contre les fake news et la désinformation, les rumeurs et le complotisme, et pour le développement de l'esprit critique des élèves. Les nouveaux enjeux démocratiques. Le ludique en tant qu'acte politique ;
- **Axe 4** : L'éducation aux médias au service des publics à la marge. Par exemple, les « seniors » qui, contrairement aux idées reçues, sont dans le rôle de consommateur et d'utilisateur des nouvelles technologies médiatiques, et les « jeunes » qui les pratiquent couramment avec ou sans accompagnement. Quelles appropriations et quelles pratiques pour ce type de public, loin d'être homogène ?

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

Bonfils P., Dumas P., Massou L. (dir.) (2016), Numérique et éducation. *Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeu*, Nancy, PUN - Éditions universitaires de Lorraine, coll. « Questions de communication / Série Actes ».

Conseil de l'Europe. (1989, octobre), *Résolution sur la Société de l'information : un défi pour les politiques de l'éducation ?* (n° 1). Présenté à la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe, Istanbul, Turquie. En ligne : à http://www.coe.int/t/f/coop/E9ration_culturelle/education/conf/E9rences_permanentes/j.16sessionl_istanbul1989.asp

Corroy, L. (2016). *Education et médias : La créativité à l'ère du numérique*. Londres, ISTE Editions.

EuroMediaLiteracy (2009). Charte européenne pour l'éducation aux médias. En ligne : <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=1>

Jenkins, H. et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA : MIT Press.

Jenkins H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, New York University Press

Jost F., 2005, « Des vertus heuristiques de l'intermédialité », *Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques / Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, n° 6, pp. 109-119.

Landry, N. et Basque, J. (2015). « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, 15 (1), pp. 47-63.

Lacasse G. (1999). « Intermédialité, deïxis et politique », colloque du CRI (Centre de Recherche sur l'Intermédialité), Montréal. Accès : <http://cri.histart.umontreal.ca/cri/sphere1/definitions.htm>

Lehtonen M. (2001). « On No Man's Land. Theses on Intermediality », *Nordicom Review* 22.1, pp. 71-84.

Müller J. (2006). « Vers l'intermédialité. Histoires, positions et options d'un axe de pertinence », *Médiamorphoses*, n°16, pp. 99-110.

Müller J. (2010). « Intermediality and the Media Historiography in the Digital Era », *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies*, 2, pp. 15-38.

Romero M., Lille B., Patiño A. (dir.) (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Thorson E., Mickinney M.S., Shah D. (eds) (2016). *Political Socialization in a media-saturated world*, Peter Lang, New York.

COMITÉ SCIENTIFIQUE TICEMED12

Etienne-Armand Amato, Université Paris Est Marne-la-Vallée, France
Abderrahmane Amsider, Université d'Agadir, Maroc
Nicolaos Bakounakis, Université Panteion, Grèce
Françoise Bernard, Aix-Marseille Université, France
Khalid Berrada, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc
André Blanchard, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada
Philippe Bonfils, Université de Toulon, France
Kamel Bouraoui, Université Virtuelle de Tunis, Tunisie
Jean-François Ceci, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France
Jean-François Cerisier, Université de Poitiers, France
Bernadette Charlier, Université de Fribourg, Suisse
Anne Cordier, Université de Rouen, France
Fathallah Daghami, Université de Poitiers, France
Philippe Dumas, Université de Toulon, France
Michel Durampart, Université de Toulon, France
Cynthia Eid, Université de Montréal, Canada
Jérôme Eneau, Université de Rennes 2, France
Olivier Galibert, Université de Bourgogne, France
Imed Gargouri, Université de Sfax, Tunisie
Thierry Gobert, Université de Perpignan, France
Catherine Kellner, Université de Lorraine, France
Evaggelia Kourti, Université Kapodistriakon d'Athènes, Grèce
François Jost, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, France
Brigitte Juanals, Aix-Marseille Université, France
Michel Lavigne, Université de Toulouse, France
Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Haut-Cambrésis, France
Valérie Lépine, Université Stendhal, Grenoble 3, France
Luc Massou, Université de Lorraine, France
Cathia Papi, Télé Université du Québec, Canada.
Daniel Peraya, Université de Genève, Suisse
Daniel Raichvarg, Université de Bourgogne, France
Émilie Rémond, Université de Poitiers, France
Caroline Rizza, Telecom Paris Tech, France

Carla Serhan, Université de Balamand, Liban
Stéphane Simonian, Université de Lyon 2, France
Brigitte Simonnot, Université de Lorraine, France
Bérengère Stassin, Université de Lorraine, France
Florence Thiault, Université de Rennes 2, France
Farid Toumi, Université d'Agadir, Maroc
Panayota Tsakaretou, Université Panteion, Grèce
Philippe Useille, Université de Valenciennes, France
Ioanna Vovou, Université Panteion, Grèce
Carsten Wilhem, Université de Haute Alsace, France

NB : Les membres du comité scientifique et du comité d'organisation peuvent envoyer une proposition qui sera évaluée, elle aussi, en double aveugle.

INTRODUCTION TO THE PROCEEDINGS OF TICEMED12 MEDIA LITERACY THROUGHOUT LIFE: NEW PEDAGOGICAL CHALLENGES TO THE ACCOMPANIMENT OF THE CITIZEN

Philippe Dumas

President Association Ticemed International

Imsic

Université de Toulon

F-83041

philippe.dumas@univ-tln.fr

Spring is usually the season for Ticemed conferences. The twelfth in the series, Ticemed12, prepared at Panteion University of Athens for April 7-9, 2020 had to be canceled days before its opening due to the Covid-19 pandemic. Months of work by speakers, reviewers and organizers risked being erased altogether. However, it is a tradition in these conferences to publish the texts of the lecturers in pre-proceedings before the conference is held. The upheavals of the past year did not make it possible to publish within those deadlines, but it seemed essential for the organizers and the Ticemed community to carry out the equivalent of pre-prints and to make them available to the public on the net. This is the subject of this volume.

Although the conditions are exceptional, it should be remembered that the texts of the papers collected here have been double-blind evaluated and selected by a scientific committee in accordance with the usual rules of ethics. They were received after a call for papers which sets out the scientific and organizational framework for the conference and which we recall below.

Acknowledgments

The editorial team would like to thank all the members of the scientific community who participated in the preparation of Ticemed12, foremost among them the members of the scientific committee listed in the call for papers. The administrative, accounting and logistical services of the universities of Toulon and Panteion are the discreet but effective support of our project, and receive too our public thanks here.

Call for Papers Ticemed12

By the end of the 1980s, Media Literacy was presented as a necessary aspect of strengthening citizenship. This is reflected on the Council of Europe's Resolution on the Information Society, which in 1989 emphasized on the «liberating and reassuring role» of Media Literacy for both civic and political awareness. Two decades later, the «European Charter for Education» (EuroMediaLiteracy, 2009) defines the skills and knowledge that all learners are expected to have. Then the objectives that have been presented in this charter reflect «a broad spectrum of concerns regarding the media and their actions», (Landry, Basque, 2015: 11) aiming at developing critical thinking.

The changes caused by the Information Society have strongly reinforced the need for Media Literacy. The development of new technologies and the convergence of formats raise new challenges and require new skills. Cognitive or metacognitive skills alone are not enough. Technical skills must now be combined with both analytical and ethical skills. These skills arise concurrently with a participatory culture which allows individual expression, civic engagement, creation of contents and its sharing (Jenkins et al., 2009).

Inscribing media communication in the field of cultural practices, Müller (2006: 107) points out that «cultural communication today is a complex interplay between the media». Some authors insist on the cultural dimension of the notion, noting that «the past and present of contemporary culture and the media are pieces of an intermedial culture» (Lehtonen, 2001: 71) or that «the issue of intermediality is a necessary step in cultural history» (Jost, 2005: 119). Others announce the creation of an intermedial sphere, conceived as «the symbolic space constituted by the media in their relationship with communities» (Lacasse, 1999).

These conceptual shifts are increasingly palpable in contemporary societies not only within the academic and scholarly worlds; they directly affect all areas of social and professional activity, from cultural and creative industries to media sphere, such as the world of business, organizations, communities and also, education authorities at all levels.

Within the contemporary transmedia landscape, amateurs and professionals merge, as well as producers and consumers, sometimes blurring genres, messages and their interpretation. It then becomes urgent to think of education, or rather the different ways of educating on and understanding the media as an ongoing process accompanying the citizen (the student as well as the professional) in his life and daily activities. This doesn't concern only school or university environment, but also a wide range of sectors and fields which are changing: communication professions, journalism, culture, political communication, cultural and creative industries, the public and populations in precarious situations...

Considering that the skills we acquire through the use of media products influence the way we learn, we work, we participate in the political process, and we connect with others (Jenkins, 2006), rethinking the specifications of this intermedial cultural practice is becoming urgent. In this regard, the role played by the gaming – and by the gaming on media platforms - on the way that the learner perceives the learning environment has been discussed in the previous editions of The Ticemed Conferences (e.g. Bonfils, Dumas, Massou, 2016).

In 2006, Henry Jenkins noted that «... in a hunting culture, kids play with bows and arrows. In an information society, they play with information» (Jenkins, 2006: 130). A decade later, a very

large-scale research into the political socialization of American youth - bringing together the results of several American researchers (see Thorson, Mickinney, Shah, 2016) - highlights the urgent need to rethink the way in which we consider the socialization of young people, because the «traditional» environment of information sources has been radically altered by the hyper-saturation of the media world.

It is precisely in this hyper-saturated media landscape that this conference aims to explore the ways and means by which we can accompany and conceive a public culture towards media and new media practices. Through various examples, Ticemed12 will aim at analyzing the different issues of media literacy, whenever or wherever the education/training takes place. How can educators encourage the development of critical thinking skills? How can they allow learners to use, produce and disseminate content in a relevant and informed way? How do users educate themselves to the media? To what extent are users involved in their training and education?

Four major themes are proposed, indicatively, to question the problematic of the conference.

1. New media and new information and communication skills in a hybrid environment and in a digital world, where expert productions intermingle with amateur ones; Blurring boundaries between amateurs and professionals in communication and media education;
2. Media education against social inequalities, sexism, racism and exclusions in general, for the integration of populations and of populations in difficulty;
3. Media and Information Literacy against fake news and misinformation, rumors and conspiracy, and for the development of critical thinking, taking into account new democratic issues. Playfulness as a political act;
4. Media Literacy at the service of the public at the margins. For example, the «seniors» who, contrary to popular belief, are in the role of consumer and user of new media technologies, and «young people» who practice them fluently with or without accompaniment. What appropriations and practices for this type of audience, which is not to be considered as homogeneous?

INDICATIVE REFERENCES

Bonfils Ph., Dumas Ph., Massou L. (dir.) (2016), Numérique et éducation. *Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeu*, Nancy, PUN - Éditions universitaires de Lorraine, coll. « Questions de communication / Série Actes ».

Conseil de l'Europe. (1989, octobre), *Résolution sur la Société de l'information : un défi pour les politiques de l'éducation ?* (n° 1). Présenté à la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe, Istanbul, Turquie. En ligne : à http://www.coe.int/t/f/coop%20ration_culturelle/education/conf%20rences_permanentes/j.16sessionl_istanbul1989.asp

Corroy, L. (2016). *Education et médias : La créativité à l'ère du numérique*. Londres, ISTE Editions.

EuroMediaLiteracy (2009). Charte européenne pour l'éducation aux médias. En ligne : <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=1>

Jenkins, H. et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA : MIT Press.

Jenkins H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, New York University Press

Jost F., 2005, « Des vertus heuristiques de l'intermédialité », *Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques / Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, n° 6, pp. 109-119.

Landry, N. et Basque, J. (2015). « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, 15 (1), pp. 47-63.

Lacasse G. (1999). « Intermédialité, deïxis et politique », colloque du CRI (Centre de Recherche sur l'Intermédialité), Montréal. Accès : <http://cri.histart.umontreal.ca/cri/sphere1/definitions.htm>

Lehtonen M. (2001). « On No Man's Land. Theses on Intermediality », *Nordicom Review* 22.1, pp. 71-84.

Müller J. (2006). « Vers l'intermédialité. Histoires, positions et options d'un axe de pertinence », *Médiamorposes*, n°16, pp. 99-110.

Müller J. (2010). « Intermediality and the Media Historiography in the Digital Era », *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies*, 2, pp. 15-38.

Romero M., Lille B., Patiño A. (dir.) (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Thorson E., Mickinney M.S., Shah D. (eds) (2016). *Political Socialization in a media-saturated world*, Peter Lang, New York.

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE
PLENARY SESSION

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AU XXI^E SIÈCLE, ENJEUX ET NOUVEAUX DÉFIS

Laurence Corroy

Professeure des universités
Laboratoire CREM Université de Lorraine
laurence.corroy@univ-lorraine.fr

Résumé : L'éducation aux médias et à l'information (EMI) doit répondre à de grands défis qu'imposent de nouvelles compétences et la gestion de nouveaux risques liés aux usages du Web. Pour être à la hauteur des ambitions affichées par les instances gouvernementales et internationales – la charte européenne pour l'éducation aux médias de la commission européenne en rappelle ses finalités citoyennes – elle se pense désormais tout au long de la vie et doit bénéficier de nouveaux moyens et d'une approche heuristique qui se nourrisse des approches théoriques développées au cours du XX^e siècle en en réussissant la synthèse. Cet article s'appuiera sur l'analyse des préconisations du rapport émis par le Conseil économique et social en mars 2020 ainsi que par les recommandations récentes du Ministère de l'Éducation nationale en France, qui permettent de définir les deux piliers de l'EMI du XXI^e siècle : le développement de l'esprit critique et la pratique créative des médias.

Mots-clés : Education aux médias, information, esprit critique, réflexivité, créativité, intergénération

Media Literacy in the 21st Century, Issues and new Challenges

Laurence Corroy

Professeure des universités
Laboratoire CREM Université de Lorraine
laurence.corroy@univ-lorraine.fr

Abstract : Media and information literacy (MIL) must face major challenges imposed by new skills and the management of new risks in relation to the uses of the Internet. The European commission's charter for media literacy reminds us of its citizens' aims.

In order to live up to the expectations of governmental and international bodies, one should think of it as a lifelong process. It must also benefit from new means and a heuristic approach that draws from the theoretical approaches developed during the twentieth century while successfully synthesizing them. This article will be based on the analysis of the recommendations of the report issued by the Economic and Social Council in March 2020 as well as on the recent recommendations of the French Ministry of Education, which define the two linchpins of the IMS of the 21st century: the development of critical thinking and the creative practice of the media.

Keywords: Media education, information, critical thinking, reflexivity, creativity, intergeneration

L'éducation aux médias s'est progressivement imposée, au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, comme une nécessité sociétale afin de développer une distance critique vis-à-vis des médias et de leurs contenus. Si les finalités de l'éducation aux médias ont rapidement été l'objet d'un consensus, elle a été nourrie sur le plan épistémologique par les recherches en sciences de l'information et de la communication qui ont été incarnées par des approches qui se sont parfois violemment opposées (Corroy, 2016). L'approche protectionniste, la plus ancienne, présente dès le XIX^e siècle, entend protéger les plus jeunes des effets néfastes des médias (Masterman, 1988), se nourrissant des théories des effets directs et indirects des médias (Laswell, 1927) puis des courants dénonçant le pouvoir des industries culturelles (Adorno, 1980) et l'impérialisme médiatique des pays les plus développés (McBride, 1980). L'approche critique a développé une vision davantage centrée sur la dénaturalisation des messages médiatiques, ainsi qu'une déconstruction des stéréotypes et des représentations largement véhiculés par les médias de masse. L'approche politique, dans les années 1980, a considéré l'information comme étant l'enjeu prioritaire de l'éducation aux médias, en proposant une réflexion centrée sur l'actualité (Gonnet, 2001), ce qui s'est traduit par la création d'un nouveau sigle, l'EMI (ou MIL en anglais), c'est-à-dire l'éducation aux médias et à l'information, adopté en premier par l'UNESCO en 2013 et repris dans de nombreux textes internationaux de référence depuis. Afin d'y parvenir, la nécessité de mieux comprendre le métier de journaliste et le fonctionnement de la presse, tout comme celui de maîtriser un certain nombre de compétences ou de littératies (notamment numérique, médiatique, informationnelle) se sont imposés (Buckingham, 2003 ; Jenkins, 2006 ; Hobbs, 2012). Ces exigences se sont traduites dans nombre de pays par des modifications des curricula nationaux pour tenir compte de cet enjeu citoyen (Cheung, 2009 ; Landry et Basque, 2015 ; Corroy et Apo, 2019).

Au XXI^e siècle, le basculement numérique de nos sociétés a fortement intriqué les rôles et les fonctions des usagers des médias. Ces derniers font désormais partie intégrante de nos vies et ce changement de paradigme impose un tournant épistémologique de même nature, qui puisse acter de ces évolutions. Il s'agit désormais de penser l'éducation aux médias et à l'information du XXI^e siècle, tout au long de la vie, en tenant compte des défis spécifiques de sociétés fortement numérisées. Notre réflexion s'appuiera sur l'analyse des préconisations du rapport émis par le Conseil économique, social et environnemental en mars 2020 ainsi que par les recommandations récentes du Ministère de l'Éducation nationale en France, qui permettent de définir les deux piliers de l'éducation aux médias du XXI^e siècle : le développement de l'esprit critique et la pratique créative des médias.

I. L'analyse critique des médias

Dès le début du XIX^e siècle et de la timide massification de la presse, le pouvoir attribué aux médias inquiète. Les premières théories concernant les effets directs ou indirects des médias semblent confirmer leur impact sur des publics faciles à bernier. Serge Tchakhotine évoque un viol émotionnel des foules, conditionnées par la rhétorique et la stylistique utilisées par les journalistes (1952, 284-285). Dès lors, il paraît nécessaire de se prémunir des médias, isolant et restreignant leur accès, dénonçant leur pouvoir notamment sur les plus jeunes. Cependant, le développement et la diversification des médias de masse tout au long du XX^e siècle rendent au fur et à mesure cette posture difficile à tenir. Il est donc davantage question de développer des défenses critiques, qui permettent de prendre de la distance avec les arsenaux discursifs déclinés, les déconstruire pour pouvoir se forger un avis éclairé (Frau-Meigs, 2011).

Développer l'esprit critique

L'esprit critique est fréquemment rappelé comme une des finalités citoyennes de l'éducation aux médias, qu'il s'agisse des curricula ou des textes émanant du Conseil de l'Europe¹ ou de l'Unesco. En France, il est même considéré comme étant au « centre de la mission assignée au système éducatif français », tout en étant étroitement associé à l'EMI : « Présent dans de nombreux programmes d'enseignement, renforcé par l'attention désormais portée à l'éducation aux médias et à l'information, le travail de formation des élèves au décryptage du réel et à la construction, progressive, d'un esprit éclairé, autonome, et critique est une ambition majeure de l'Ecole. ² » Mais comment définir cet esprit critique et, surtout, en mesurer l'efficacité ? Présenté comme un processus dynamique sur le site du Ministère de l'Éducation nationale Eduscol, il nécessite un accompagnement de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. Pour y parvenir, le site privilégie deux axes de travail : l'évaluation de la fiabilité de l'information et l'adoption d'une démarche réflexive sur ses propres modes de consommation médiatique. Développer la capacité des élèves à varier et discriminer les sources d'information fiables de celles qui ne le sont pas, serait la clé pour acquérir une autonomie intellectuelle, afin de distinguer les faits des interprétations : « La distinction entre ces deux questions est fondamentale. Le complotisme présuppose l'explication, et cherche ensuite les indices qui la confirment. Et si les faits dérangent, on en nie l'existence, ce qui ne permet pas à l'individu de remettre en question la théorie présentée ». Si nous ne pouvons que souscrire aux vertus de la pluralité de l'information et une attention particulière à son sourçage, il apparaît moins évident que cela puisse s'apparenter à « un vaccin assez efficace contre une approche simpliste du réel, à l'œuvre, par exemple, avec le complotisme ». Cela étant, nous rejoignons Elena Pasquinelli et Mathieu Farina qui soulignent tout l'intérêt d'un outillage qui permette de rendre plus efficaces les dispositions cognitives de chacun afin de critériser les informations et jauger de leur fiabilité en se basant sur la rationalité plutôt que l'émotion, ajustant ainsi avec pertinence au cas par cas son degré de confiance (Farina et Pasquinelli, 2019).

Adopter une démarche réflexive

Sur le site du Ministère, l'appréhension de ses propres modes de consommation médiatique permet de développer « une lucidité » concernant la valeur attribuée aux informations qui parviennent à chacun. Plus largement, les expériences de terrain indiquent qu'en milieu scolaire, les élèves apprécient particulièrement les temps d'échanges sur leurs usages des médias, en confrontant leurs points de vue et en prenant le temps de réfléchir à leur rapport personnel aux médias (Hénocque, 2017).

Cette attitude réflexive doit être aussi celle adoptée par les enseignants, les journalistes, les personnels du secteur socio-culturel ou associatifs, ce que relève le rapport du Conseil économique, social et environnemental (CESE) en soulignant l'importance d'une formation spécifique et d'une sensibilisation systématique à l'EMI pour tous ces acteurs (préconisations 14, 15 et 16). Cette mise au clair de ses propres jugements, attitudes et valeurs vis-à-vis des médias, en particulier pour les éducateurs, permettrait d'éviter ou du moins de diminuer les risques d'imposer ses propres

1. Le Conseil de l'Europe estime que « l'éducation aux médias est vitale pour la croissance économique et la création d'emplois. Les technologies numériques sont un moteur essentiel de l'innovation et de compétitivité dans les secteurs des médias et des technologies de l'information et des médias. » https://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy_fr

2. <https://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>

« jugements partisans » aux apprenants (Lecomte, 2014). Intégrer une démarche réflexive dans la formation en Espé et dans les écoles de journalisme permet de former des professionnels soucieux de leurs pratiques et de leurs présupposés. Le CESE y voit une autre vertu pour les jeunes journalistes, qui seraient mieux armés pour « gérer leur parole sur les réseaux sociaux et à faire face au cyber-harcèlement auquel de nombreux journalistes sont confrontés », et plus aptes « à réduire la défiance voire l'hostilité dont certains font l'objet sur le terrain » (CESE, 2019, p. 58).

Penser la formation en amont de l'exercice professionnel n'est pas antagoniste avec le fait de concevoir cet exercice en continuum (Day, 2001) tout au long de sa vie professionnelle tant les usages se modifient rapidement et imposent de continuer de cultiver une attitude réflexive vis-à-vis des médias. Les journalistes auraient tout à gagner à réfléchir tant sur leurs conditions d'exercice de leur métier, à en publiciser les grandeurs et les limites que s'interroger constamment sur leurs présupposés et leurs attitudes face aux objets auxquels ils s'intéressent. L'enjeu démocratique est décisif car le « monde social » dont ils entendent parler est « le produit non arbitraire de nos représentations, que cette lutte est politique parce qu'elle tend à imposer une vision du monde visant à le conserver ou à le subvertir, que l'apparition des médias (presse écrite, puis presse audiovisuelle et enfin aujourd'hui l'internet), fait que cette lutte pour imposer une représentation du monde passe de plus en plus par les médias, étant donné leur capacité de diffusion et d'imposition, et que c'est en grande partie ce qui explique la montée corrélative d'une critique des médias du fait de l'enjeu qu'ils constituent désormais » (Champagne, 2006). Or, la défiance croissante de certains publics vis-à-vis des médias d'information professionnels peut conduire paradoxalement à accorder du crédit à des sites et des sources peu fiables.

II. Développer des compétences et créer des contenus médiatiques

En 1982 se réunissaient à Grünwald, sous l'égide de l'Unesco, des chercheurs et des éducateurs provenant de quasiment une vingtaine de pays. Actant de l'omniprésence des médias, le symposium international incitait les Etats à développer des programmes devant « aller de l'analyse du contenu des média jusqu'à l'emploi des instruments d'expression créatrice, en passant par l'utilisation des canaux de communication disponibles fondée sur une participation active ³ » (Unesco, 1982). De fait, les programmes d'éducation aux médias ont effectivement développé des actions pédagogiques favorisant l'analyse critique des messages médiatiques, en privilégiant très majoritairement l'analyse des programmes proposés par la télévision des années 1970 au début des années 2000.

Cependant, la créativité médiatique n'a pas été l'objet des mêmes attentions. Un certain nombre d'initiatives ont été réalisées, souvent à l'initiative d'enseignants convaincus de l'intérêt pour les élèves d'adopter une approche concrète des médias, sans que cela soit réellement formalisé au niveau curriculaire.

L'éducation aux médias et à l'information s'inscrit cependant aisément en héritière des pédagogies nouvelles, notamment par les méthodes développées par Célestin Freinet et Janus Korczac au cours de la première moitié du XX^e siècle. Il eût donc été logique que la pratique des médias soit privilégiée dans les classes, ou à tout le moins vivement recommandée, ce qui n'a pas été systématisé, loin s'en faut. Des actions comme la semaine de la presse à l'école menée par le Centre pour l'éducation

3. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf

aux médias et à l'information (Clemi) en France, importantes mais pas suffisantes, ont tenté d'en favoriser l'approche auprès des éducateurs.

L'arrivée d'internet et un certain nombre de faits sociaux ont bouleversé la donne, incurvant les politiques menées et imposant dans les agendas ministériels la nécessité d'une éducation aux médias et à l'information qui pense la complexité des rapports sociaux digitaux et d'un accès démultiplié aux savoirs ainsi qu'à des formes dangereuses de propagande mortifères (Corroy, Froissart 2018).

Compétences et littératies

Les grandes rencontres internationales à l'initiative de l'Unesco insistent sur les compétences à acquérir pour maîtriser les TIC. Elles ont aussi rappelé l'importance des littératies spécifiques afin d'être alphabétisé aux médias dans une perspective d'éducation aux médias. Si les littératies numérique, informationnelle et médiatique sont les plus citées, d'autres s'en approchent ou s'y agrègent au fur et à mesure (informatique, documentaire, digitale, sociale, en réseaux, etc., Le Deuff, 2012). Si la littératie en son sens le plus général désigne la capacité de lire et d'écrire, les littératies médiatique, informationnelle et numérique sont plus exigeantes, s'entrecroisant, mixant des habiletés d'analyse et de production des médias qui permettent aux individus de combiner des savoir-faire techniques, des compétences informationnelles et communicationnelles, capables de dénaturer les messages médiatiques, en adoptant une posture autonome et critique (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012).

L'évolution rapide des usages numériques conforte l'idée que les publics jeunes et moins jeunes ont besoin d'y être formés. Le risque, sinon, sera de constater une fracture numérique qui se conjugue avec des fractures sociales, délaissant les plus fragiles et permettant aux plus assurés et aux plus aventureux de développer une créativité avisée et une sérendipité féconde (Aillerie, 2012). Le confinement pour des raisons épidémiologiques au printemps 2020 en Europe a mis en évidence que les publics scolaires les plus fragiles étaient aussi ceux qui avaient les plus grandes difficultés à suivre et profiter des ressources et des cours en ligne mis à disposition par leurs enseignants. La littératie numérique impose des habiletés multiples, l'internaute étant appelé à une attitude proactive sur le web. Les enjeux en termes d'identité ne sont pas minces, qu'il s'agisse de gérer sur les réseaux une « extimité » négociée (Tisseron, 2011), une économie des apparences (Lardellier, Bryon-Portet, 2010) comme autant de projections de soi.

Dans ce contexte, une approche créative, qui insiste sur la pratique des médias paraît absolument nécessaire.

Une approche pragmatique et inclusive au XXIe siècle

Au sein du rapport du Conseil économique social et environnemental intitulé « les défis de l'éducation aux médias et à l'information » 13 recommandations sur 19 plaident pour « éduquer aux médias et à l'information tous les publics par la pratique » (CESE, 2019). Le CESE, par le nombre de recommandations qui y sont consacrées, démontre qu'il opte pour une approche pragmatique de l'EMI, pensée à l'école et hors l'école, dans une perspective inclusive de tous les publics et toutes les générations, en préconisant que soient mobilisées les

ressources tant financières qu'humaines de trois ministères en priorité – éducation nationale, enseignement supérieur et recherche, culture – ainsi que celles des associations et des médias afin qu'elles puissent œuvrer de conserve. Ainsi, la quatrième préconisation stipule que « les ministères en charge des questions d'éducation et de culture co-construisent avec les acteurs concernés et mettent en place, en le dotant de moyens adaptés, un plan systématisant la création de médias (journal, web-radio, télévision, etc.) par et pour les jeunes ou la mise en place d'un événement lié à l'éducation aux médias et à l'information, organisé avec les élèves, dans chaque établissement scolaire et universitaire. La mise en œuvre de ce plan s'appuiera sur les équipes éducatives, les radios et les télévisions associatives à but non lucratif et les autres acteurs de l'éducation aux médias et à l'information (associations, journalistes, médias, parents, etc.) et favorisera les jumelages entre établissements. »

L'idée en soi que chaque établissement scolaire ou universitaire voit s'épanouir en son sein des médias jeunes n'est pas nouvelle. À plusieurs reprises en 2015 et 2016, la ministre de l'Éducation nationale, madame Vallaud-Belkacem, a insisté dans ses discours sur la nécessité que chaque collège et lycée se dote de médias scolaires. L'objectif à ce jour est loin d'être atteint. Le CESE reprend donc à son compte cette recommandation, mais en l'élargissant à l'université, et surtout en préconisant des liens beaucoup plus étroits avec d'autres acteurs non institutionnels qui pourraient contribuer à sa mise en œuvre au sein de l'École (préconisation n°3). Il est aussi question de mieux identifier l'EMI comme enseignement spécifique. C'est là un point crucial pour une « éducation à » dont l'utilité est très largement reconnue mais qui peine à exister de manière autonome au sein du curriculum français.

Penser l'EMI en dehors du cycle scolaire pour toucher un large public et des générations différentes, permettant ainsi de mettre en place une éducation aux médias tout au long de la vie, apparaît dans plusieurs préconisations du CESE. Qu'il s'agisse d'appel à projets en direction « des étudiants, des adultes et des personnes âgées » (préconisations n°1 et n°8), d'inciter les familles et les parents à bénéficier des dispositifs d'éducation aux médias et à l'information déjà en place par les réseaux associatifs et les tiers lieux (préconisation n°5), que le cahier des charges des chaînes du service public intègre la diffusion d'émissions télévisées qui soient consacrées « au décryptage de l'information et à la fabrication des contenus médiatiques » (préconisation n°9), ou que les bibliothèques et médiathèques développent des actions d'éducation aux médias au bénéfice de leurs usagers (préconisation n°11), l'idée est de multiplier les lieux, les acteurs, les canaux de diffusion.

Conclusion

L'éducation aux médias et à l'information, qui allie pensée critique, démarche créative et littératies spécifiques, est à penser désormais comme un processus long, envisageable en formation tout au long de la vie. Le CESE a appelé de ses vœux que se créent davantage de synergies entre les acteurs, qui sont issus du monde pédagogique, de la recherche ainsi que de structures associatives et d'éducation populaire, qui mènent des expériences sur le terrain souvent remarquables. Il n'a pas omis une catégorie d'acteurs essentiels auxquels il serait aussi bon de s'adresser, non pas seulement pour les sensibiliser aux risques médiatiques, mais en leur expliquant tout l'intérêt d'un compagnonnage bienveillant et sensible : les parents. L'éducation aux médias peut commencer très efficacement en famille.

De plus, le rapport du Conseil économique, social et environnemental conclut le rapport concernant les défis de l'éducation aux médias et à l'information par une dernière recommandation portant sur les moyens financiers à mettre en œuvre. Conscient de la faiblesse des moyens alloués, notamment en recherche, le CESE propose la création d'un fonds dédié « abondé par une partie des recettes de la taxe sur les services numériques dite “taxe GAFA” » (CESE, p. 60). De fait, pour que l'EMI puisse répondre aux enjeux posés, la question des moyens devient centrale. Il s'agit de penser un triptyque d'actions qui mette en place une formation initiale et continue de tous les acteurs concernés, des actions d'éducation aux médias à destination de l'ensemble des publics et de permettre à la recherche universitaire de pouvoir évaluer à grande échelle les formations dispensées, créer des programmes innovants qui fertilisent ensuite le champ d'action de l'ingénierie pédagogique de l'EMI.

Alors, effectivement, l'éducation aux médias et à l'information pourra relever les défis du XXI^e siècle, dont la révolution induite par le numérique continue de bouleverser le rapport au savoir, les usages communicationnels et informationnels de chacun d'entre nous.

RÉFÉRENCES

- Adorno T., 1980, *Minima Moralia : réflexions sur la vie mutilée*, Paris, Éditions Payot.
- Aillierie K., 2012, « Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité », *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 49, n°1, pp. 62-69.
- Buckingham D., 2003, *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge, Polity Press.
- Champagne P., 2006, « À propos du champ journalistique, dialogue avec Daniel Dayan », *Questions de communication*, n°10, pp. 197-210.
- Cheung C.-K., 2009, “Media education across four Asian societies: issues and themes”, *International Review of education*, pp. 39-58.
- Corroy L., 2016, *Education et médias, la créativité à l'ère du numérique*, Paris, Iste ed.
- Corroy L., Apo G., 2019, « L'éducation aux médias et au numérique dans les curricula des pays francophones d'Afrique de l'Ouest », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°18.
- Corroy L., Pascal Froissart, 2018, « L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'Éducation (2005-2017) », *Questions de communication*, n°34, pp. 173-188.
- Day C. F., 2001/2, « Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats », *Carrefours de l'éducation*, n°12, pp. 40-54.
- Frau-Meigs D., 2011, *Socialisation des jeunes et éducation aux médias*, Paris, Eres.
- Gonnet J., 2001, *L'éducation aux médias, les controverses fécondes*, Paris, Hachette.

Farina M., Pasquinelli E., 2019/2, « Les sciences cognitives et l'éducation de l'esprit critique : voies croisées », *Raison présente*, n°210, pp. 25-35.

Hénocque B., 2017, « Pratiques créatives en ligne et éducation aux médias. Résultats d'enquêtes qualitatives », *Jeunes et Médias, les Cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n°8, pp. 123-136.

Hobbs R., 2012, « La tension dialectique entre les perspectives de l'empowerment et de la protection dans les programmes américains d'éducation aux médias », *Jeunes et Médias, Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n°4, pp. 19-31.

Jenkins H. et al., 2006, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, MacArthur Foundation.

Lardellier P., Bryon-Portet C., 2010, « Ego.2.0. Quelques considérations théoriques sur l'identité et les relations à l'ère des réseaux », *Les Cahiers du numérique*, vol. 6, pp. 13-34.

Lasswell H. D., 1927, *Propaganda technique in the World War*, New York, A. A. Knopf.

Normand L., Basque J., 2015, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de l'information et de la communication », *Communiquer*, n°15, pp. 47-63.

Lebrun M., Lacelle N., Boutin J.-F., 2012, « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale », *New studies in the History of Reading*. <https://www.erudit.org/fr/revues/memoires/2012-v3-n2-memoires0117/1009351ar/>

Lecomte J., 2014, « Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information », *Mediadoc*, n°12, pp. 6-11.

Le Deuff O., 2012, « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? », *Études de communication*, n°38, pp. 131-147.

Masterman L., 1994, *L'éducation aux médias en Europe dans les années 90*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

Mc Bride S., 1980, *Voix multiples, un seul monde, La documentation française – Les nouvelles éditions africaines*, Paris/Dakar.

Tisseron S., 2002, *L'intimité surexposée*, Paris, Flammarion.

RAPPORT

Conseil économique, social et environnemental, *Les défis de l'éducation aux médias à l'information*, présenté par Marie Pierre Gariel, Section de l'éducation de la culture et de la communication, Paris, 2019.

https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2019/2019_30_defi_education_medias_information.pdf

NOUVEAUX MÉDIAS ET NOUVELLES COMPÉTENCES
NEW MEDIA AND NEW COMMUNICATION SKILLS

APPROCHE TRANSLITTÉRATIQUE ET RÉFLEXIVE DES PRATIQUES MÉDIATIQUES. LE CAS D'ÉTUDIANTS DE LICENCE

Carine Aillerie

TECHNÉ Technologies Numériques pour l'Éducation
Université de Poitiers
F-86073
carine.aillerie@univ-poitiers.fr

Résumé : La contribution aborde les pratiques médiatiques d'étudiants de troisième année de Licence telles qu'elles s'élaborent au quotidien et du point de vue de l'acteur lui-même. Les cadres théoriques retenus (cognition située et distribuée) et la méthodologie mise en œuvre (photographie réflexive) visent précisément à capter cette cohérence de l'expérience « intermédiatique » ou « translittératique » individuelle, quels que soient les contextes, les motivations ou les dispositifs médiatiques mobilisés. Mis en perspective avec les acquis scientifiques antérieurs, les résultats vont dans le sens d'une construction collective et sociale des pratiques et soulignent le rôle déterminant des habitudes académiques, notamment des discours et des attitudes des enseignants.

Mots-clés : enseignement supérieur ; translittératie ; photographie réflexive ; pratiques médiatiques

Undergraduate students' media practices : A transliteracy-based and reflexive approach

Carine Aillerie

TECHNÉ Technologies Numériques pour l'Éducation
Université de Poitiers
F-86073
carine.aillerie@univ-poitiers.fr

Abstract : The contribution deals with junior undergraduate students' media practices, elaborated within their daily life and from their own point of view. The theoretical frameworks chosen (situated and distributed cognition) and the methodology implemented (reflective photography) aim precisely at capturing one's «intermediatic» or «transliterated» experience, whatever the contexts, motivations or devices used. Put into perspective with previous scientific findings, the results highlight a collective and social construction of practices and underline the determining role of academic habits, especially teachers' discourses and attitudes.

Keywords: higher education; transliteracy; reflective photography; media practices

Ancrée dans la perspective des sciences de l'information et de la communication (SIC), cette contribution vise les pratiques « informationnelles » et « médiatiques » d'étudiants de troisième année de Licence. Précisons d'emblée que cette double caractérisation renvoie à deux perspectives scientifiques sur l'information comprise à la fois « comme document » et « comme actualité de masse » (Serres, 2007). Ces pratiques ont fait l'objet d'une littérature scientifique importante, mais nous proposons ici d'éclairer l'angle mort du point de vue de l'acteur sur ses pratiques. Partant des résultats de recherche acquis quant à la description objective et représentative de ces pratiques, c'est la dimension ordinaire, voire implicite, de ces habitudes individuelles qui nous intéressent. Nous rejoignons ici le caractère transversal des enjeux citoyens associés aux expériences médiatiques au long de la vie (Landry, Basque, 2015). Cet article creuse ainsi deux questions de recherche articulant étroitement le point de vue du participant et celui du chercheur : quel regard l'étudiant pose-t-il sur ses pratiques médiatiques et informationnelles du moment ? Quels choix méthodologiques permettraient de matérialiser ce système de pratiques et de représentations ? Il s'agit ainsi d'envisager, de fait, la multiplicité des contextes et des motivations (académiques, pragmatiques, amicales, etc.) par rapport auxquels ces pratiques se construisent au quotidien. À ce titre nous interrogeons plus spécifiquement la place des interactions sociales, avec les pairs et avec les enseignants notamment, dans ces pratiques. Il s'agit donc également de considérer la diversité des dispositifs d'information possiblement mobilisés et par-là même de sortir d'un focus uniquement numérique. Dans un premier temps, et afin de contextualiser notre questionnement, nous revenons sur ces acquis scientifiques concernant les pratiques informationnelles et médiatiques des étudiants de l'enseignement supérieur. Nous précisons ensuite les cadres théoriques, enrichis de la notion exploratoire de translittératie, qui nous aident à penser la complexité contextuelle et médiatique qui nous occupe. En lien direct avec ces attaches théoriques et avec la primauté accordée au point de vue de l'acteur, c'est enfin la photographie réflexive, méthodologie empruntée au champ de la sociologie visuelle, dont nous détaillerons le procédé avant d'exposer les résultats auxquels ce choix nous a permis d'aboutir.

Que sait-on des pratiques informationnelles des étudiants de l'enseignement supérieur ?

C'est précisément la perspective des pratiques « informationnelles » des étudiants, en début de parcours universitaire notamment, qui a été la plus traitée dans la littérature. Les études sont souvent relatives à une volonté institutionnelle axée sur la maîtrise de l'information et sur son caractère décisif quant à la réussite universitaire. C'est ainsi l'essor des pratiques numériques individuelles, et les exigences sociales et universitaires afférentes, qui suscitent un renouvellement des interrogations quant aux pratiques et compétences informationnelles réelles des étudiants. Même si certaines recherches s'intéressent à leurs pratiques « personnelles » (Kerneis, 2016), ce sont leurs pratiques informationnelles académiques qui sont majoritairement étudiées. Ces travaux ont permis de pointer des éléments saillants, qui pour certains questionnent encore la recherche et dans la perspective desquels nous situons notre problématique :

- Ces études concluent de façon générale à une faible maîtrise : recours majoritaire et laborieux à quelques outils phares du Web, méconnaissance des catalogues et services des bibliothèques (Thirion, Pochet, 2008 ; Simonnot, 2009 ; Kennedy, Judd, 2011). Certains travaux se sont spécifiquement intéressés aux processus de validation de l'information en ligne, qui décrivent des étudiants s'estimant capables de rechercher de l'information à des fins académiques et de l'évaluer, alors même que nombre d'entre eux se trouvent gênés par le fait de démarrer une recherche, de définir un besoin d'information (Head, Eisenberg, 2010). Plus récemment, des

études ont montré la distorsion entre les points de vue des étudiants et des bibliothécaires pour évaluer l'information, notamment *via* réseaux sociaux et sources participatives (critères de validation traditionnels versus réactions des internautes et caractéristiques formelles des *posts*) (Kim, Sei-Ching, 2016).

- L'enquête de Cathia Papi et Viviane Glickman (2015) vient pondérer la place occupée par les outils numériques n'étant pas systématiquement utilisés, par exemple pour rédiger ou réviser. La recherche d'information, le plus souvent prescrite, demeure la principale motivation d'y recourir (Paquelin, Dussarps, Pocean, 2016). Ce sont récemment ces sources non numériques qui apparaissent dans le champ de vision du chercheur, et en premier lieu la parole de l'enseignant (Papi, 2012 ; Loizon, Mayen, 2015). La consultation d'ouvrages, notamment en bibliothèque, ainsi que l'interrogation directe de l'entourage ou des enseignants restent en bonne place (Diekema, Olsen, 2017). C'est finalement l'attachement des étudiants, en particulier du premier cycle, à la forme scolaire qui ressort (Fradet, 2012 ; Loizon, Mayen, 2015 ; Papi, Glikman, 2015 ; Baron, Calixte, Havewala, 2017).
- Les relations entre pairs et les travaux de groupe apparaissent comme un élément essentiel des différents profils étudiants, conditionnant en partie l'intégration à la culture universitaire, soutenant la prise d'autonomie et la bonne organisation du travail personnel (Guillon, 2015 ; Endrizzi, Sibut, 2015). Cette socialisation se joue en dehors des lieux d'études formels (Observatoire de la vie étudiante, 2016) et emprunte les voies de la socialisation numérique (Peraya, Bonfils, 2012 ; Roland, 2013 ; Garavaglia, Petti, 2015).
- En définitive, c'est une hétérogénéité intra-générationnelle qui est mise en évidence (Roselli, 2010 ; Perret, 2013 ; Michaut, Roche, 2017 ; Cordier, 2019) : la répartition entre usages numériques personnels et usages numériques universitaires, du point de vue des « valeurs et des attitudes déjà incorporées » (Endrizzi, Sibut, 2015 : 21), apparaissant comme une variable significative de cette hétérogénéité. Les habitudes informationnelles visant l'efficacité aux examens plus que l'acquisition de connaissances ou la construction d'une opinion personnelle, sont ainsi souvent celles déjà mises en œuvre au lycée. Ainsi, le « métier d'étudiant » et les stratégies entre autres informationnelles qu'il suppose, s'ancrent dans un quotidien hétérogène, en fonction des données de la vie matérielle, des emplois du temps, de la discipline et des parcours scolaires (Observatoire de la vie étudiante, 2016 ; Michaut, Roche, 2017).

Heuristiques de la translittératie et ancrages théoriques

Si elle permet d'insister sur l'ancrage quotidien des pratiques informationnelles, en particulier académiques, des étudiants, notre revue de littérature révèle un pan méconnu de ces pratiques, incluant diversité médiatique et motivations personnelles. À ce titre, la notion de « translittératie » s'avère opérante qui met en exergue la nature transversale du rapport individuel à l'information, du point de vue des contextes (« *everyday life in a transliterate world* ») comme des médias (« *read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and films, to digital social networks* ») (Thomas et al., 2007). Nos travaux de recherche ont, parmi d'autres, contribué à expérimenter cette approche dans le cadre de l'observation de pratiques de lycéens en situation de production médiatique scolaire (Lehmans, Morandi, 2014 ; Aillerie, 2019). La translittératie ne doit en ce sens pas être confondue avec la proposition d'un énième champ littéraire ni même assimilée aux seuls médias numériques. Rappelons que l'entrée est celle des pratiques et des écosystèmes dans lesquels elles se construisent. Ainsi, en résonance

avec des approches voisines, le potentiel scientifique de la notion réside dans sa capacité à envisager ensemble : pluralité et hybridation des médias (numériques et non numériques), des contextes (formels et informels) ainsi que la dimension sociale et collective des pratiques médiatiques (Liquète, 2012). La réception française de la notion l'instaure, à ce titre, comme une voie possible pour penser l'articulation des littératies informationnelle, médiatique et informatique autour d'une question éducative commune (Delamotte, Liquète, Frau-Meigs, 2014).

La translittératie s'appuie sur l'activité humaine susceptible d'impliquer un ou des dispositifs médiatiques : il ne s'agit pas de partir d'une technologie donnée pour en découvrir les usages. Elle propose ainsi de resituer la pratique en situation et d'en relever tous les éléments constitutifs. Ces principes correspondent à des cadres théoriques existants qui permettent d'apporter l'étayage épistémologique nécessaire à la notion. Ce sont les approches « situées », qui renvoient aux théories de la cognition introduisant le rôle des autres et de la technique dans les processus de mobilisation et acquisition des savoirs (Conein, Jacopin, 1994). La cognition est dès lors « distribuée » entre les objets et les acteurs, et les chercheurs considèrent les situations, en particulier de travail, comme des systèmes cognitifs en tant que tels (Heath, Luff, 2000). Le point de vue de l'acteur est fondamental dans ce type d'approches et c'est entre autres sa parole qu'il s'agit de recueillir pour accéder au sens de la situation (Theureau, Jeffroy, 1994).

Un parti pris méthodologique : la photographie réflexive

En cohérence avec notre problématique et avec les cadres théoriques mobilisés, notre méthodologie vise à approcher les pratiques médiatiques telles qu'elles font sens pour l'acteur. Nous avons ainsi retenu le principe de la photographie réflexive, basé sur la prise de clichés par les participants eux-mêmes : clichés utilisés dans le cadre d'entretiens individuels d'élicitation (Schulze, 2010). Cette méthode a rarement été mise en œuvre en SIC (Catoir-Brisson, Jankeviciute, 2015). Elle a cependant été largement expérimentée, d'abord en sciences sociales (La Rocca, 2007 ; Harrington, Schibik, 2003) et majoritairement auprès de groupes sociaux fragilisés ou de jeunes (Byrne, Daykin, Coad, 2016). Elle a été plus récemment adoptée dans les champs de l'économie, de la santé, de l'éducation ou de la géographie. Outre la production de données matérielles en appui des données déclaratives, le procédé permet une plus grande implication des participants, notamment lors de l'entretien, et vise une forme de conscientisation des représentations et des pratiques (voir par exemple chez Bigando, 2013 ; Amerson, Livingston, 2014 ; Wallace, 2015 ; Stotten, 2018). Notre étude, qui a par ailleurs vocation à être réitérée, concerne sept étudiants de troisième année de Licence (deux étudiantes en histoire et sociologie, cinq étudiants dont trois en sciences de la terre et deux en sociologie et histoire). Ces étudiants ont volontairement répondu à un appel à participation, d'où leur faible nombre. Le peu de participants ne constitue cependant pas en soi un problème : le protocole, proprement qualitatif, n'impliquant pas de considération ni statistique ni représentative. Comme le montre une revue de littérature concernant l'usage de la photographie réflexive dans la recherche qualitative entre 1995 et 2011, les petits groupes de participants (autour de 10 personnes) sont ainsi majoritaires (Byrne, Daykin, Coad, 2016). Ces sept étudiants ont pris part à un protocole de trois semaines durant lesquelles nous leur avons demandé de prendre des photographies de lieux, moments ou objets représentatifs à leurs yeux de leurs pratiques médiatiques ordinaires. La consigne est laissée très générale de manière à embrasser l'empan de l'expérience personnelle et l'expression de sa cohérence par l'acteur. Ces clichés ont été majoritairement pris via les téléphones des participants ou captures d'écran. La valeur ajoutée de la méthode réside dans l'entretien individuel d'élicitation qui clôt le protocole et permet au participant d'explicitier ses intentions au moment de la sélection du cliché, d'exprimer les significations qu'il lui accorde.

Configurations matérielles et sociales des pratiques médiatiques

Nos résultats donnent à voir la multiplicité des dispositifs médiatiques effectivement mobilisés par ces étudiants, numériques et non numériques, et ce quel que soit le contexte. Ils font en ce sens écho à la littérature. Cette multiplicité inclue l'interaction sociale directe (avec les pairs, les enseignants, l'entourage) ainsi que le cours magistral. Ce dernier est lui-même marqué par une complexité médiatique mêlant parole de l'enseignant et support de cours, mais aussi documentation disciplinaire diverse, échanges entre apprenants, consultation prescrite ou non de sources en ligne, etc.

Cette multiplicité est indissociable de la configuration matérielle et sociale des situations : par exemple, la bibliothèque universitaire est le lieu d'une ambiance de travail essentiellement due à la présence des autres étudiants et des ouvrages. Nos participants sont sensibles à la forme matérielle des livres et décrivent l'attractivité visuelle des rayonnages. D'autres lieux sont évoqués dont la matérialité est tout aussi importante pour les pratiques médiatiques qui s'y construisent, tels que les lieux de détente, la rue, les transports ainsi que le domicile, mais aussi les locaux de l'université dans lesquels se trouvent des supports d'information de toutes sortes (affiches, expositions, informations relatives à la vie étudiante ou culturelle, coupures de presse, etc.) et au sein desquels se déroulent les conversations.

La place d'autrui dans l'expérience médiatique est frappante, qui laisse entrevoir le caractère éminemment collectif des pratiques. Autrui est décrit par nos participants comme un vecteur d'information prépondérant : la relation sociale permettant non seulement d'accéder aux informations, relatives à l'actualité par exemple, mais aussi d'affiner sa compréhension du monde et de se forger un jugement personnel. Les usages des réseaux sociaux numériques, y compris à des fins académiques, mettent en valeur la dimension collective et sociale de ces expériences médiatiques. On peut également noter l'empreinte des habitudes familiales dans ces pratiques. Du point de vue universitaire, les étudiants interrogés décrivent des processus sociaux d'appropriation du « métier d'étudiant » : c'est par les échanges entre pairs qu'ils deviennent progressivement familiers des outils qu'il faut interroger, des lectures qu'il faut avoir, etc. La place de l'enseignant (en cours ou lors de temps d'échange individuels), mais aussi de son propre rapport à l'information, est ici centrale.

Le poids des habitudes académiques dans les pratiques médiatiques individuelles

Orientations disciplinaires et rapport personnel à l'information apparaissent inextricablement liés : les étudiants interrogés mobilisent leur formation pour comprendre l'information de tous les jours et, en retour, l'actualité vient questionner des éléments théoriques de cette formation. Ces hybridations sont en lien avec la dimension sociale et collective des pratiques dans le sens où elles se construisent en présence directe des autres, par leur influence immédiate ou par leur fréquentation. Ce point est également en lien avec le caractère holistique de notre méthode.

Mais, si les habitudes académiques sont marquées du sceau de la prescription, elles incluent une dimension implicite déterminante, relative aux jugements de valeur, aux discours ou à la posture des enseignants du lycée puis de l'université. Ainsi, par exemple, Wikipédia est évoquée par nos participants en tant que moyen et non pas comme source d'information, communicable aux enseignants. Nos participants expriment ici le souci de livrer à l'enseignant des références « sérieuses » et leurs difficultés à les identifier comme telles en fonction des jugements plus ou moins explicites ou des mises en garde exprimées depuis le secondaire. Nos participants déclarent partager ce point de vue supposé de l'enseignant, y compris pour ce qui regarde leurs pratiques personnelles.

Conclusion

Nos résultats s'inscrivent dans le prolongement d'acquis scientifiques. Mais, car notre méthodologie permet d'entrevoir la cohérence de l'expérience médiatique individuelle sans distinction contextuelle préalable, ils viennent souligner des éléments cruciaux pour l'accompagnement des étudiants et pour la formation des enseignants. Les étudiants ayant participé à notre étude entretiennent un rapport à l'information et au monde qui n'est définitivement pas uniquement numérique, qui se nourrit d'une multitude d'expériences médiatiques. C'est cette fluidité des parcours qui semble pouvoir donner l'orientation générale d'une formation aux médias et à l'information, non seulement à l'université, mais en fonction de ce qui précède et dans la perspective des vies citoyennes et professionnelles à venir. La dimension collective et sociale des pratiques, en présentiel et en ligne, constitue également un paramètre d'ingénierie pédagogique central, pour ce qui regarde les stratégies d'évaluation de l'information par exemple, pouvant prendre appui sur les affiliations entre pairs. Nous notons que les politiques universitaires semblent aller en ce sens, qui proposent de plus en plus de lieux d'information qui soient aussi des espaces de travail collectif, intégrant collections physiques et documentation en ligne, outils personnels et académiques. De manière générale, l'entrée par les productions concrètes que doivent fournir les étudiants semble pertinente.

Nos résultats vont dans le sens d'un attachement de nos participants à la forme scolaire et soulignent le rôle des habitudes académiques dans la construction des pratiques, notamment en termes de valeurs véhiculées par les discours et les attitudes des enseignants. Si le potentiel des apprentissages dits « informels » est largement documenté (Bauvet, 2019), le poids et la nature des habitudes académiques dans les expériences médiatiques des jeunes doivent également être pris en compte. Relativement à nos choix méthodologiques, il nous apparaît enfin qu'intégrer dans la formation transversale ou disciplinaire des étudiants une dimension réflexive à l'égard de leurs pratiques médiatiques serait pertinent.

RÉFÉRENCES

Aillierie K., 2019, « Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche socio-critique du numérique en éducation ? Le cas d'usages scolaires lycéens », *Formation et profession*, 27(1), pp.49-58.

Amerson R., Livingston W. G., 2014, « Reflexive Photography: An Alternative Method for Documenting the Learning Process of Cultural Competence », *Journal of Transcultural Nursing*, 25(2), pp.202-210.

Baron N., Calixte R., Havewala, M., 2017, « The persistence of print among university students: An exploratory study », *Telematics and Informatics*, 34(5), pp.590-604.

Bauvet S., 2019, « L'accessibilité aux outils d'identification et de développement des compétences transversales : un enjeu d'égalité sociale », *Administration & Éducation*, 161(1), pp.73-79.

Bigando E., 2013, « De l'usage de la photo elicitation interview pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante », *Cybergeo : European Journal of Geography*. Accès : <http://journals.openedition.org/cybergeo/25919>

Byrne E., Daykin N., Coad J., 2016, « Participatory Photography in Qualitative Research: A Methodological Review », *Visual Methodologies*, 4(2), pp.1-12.

Catoir-Brisson M-J., Jankeviciute L., 2014, « Entretien et méthodes visuelles : une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication », *Sciences de la société*, 92. Accès : <http://sds.revues.org/1130>

Conein B., Jacopin É., 1994, « Action située et cognition. Le savoir en place », *Sociologie du travail*, 36(4), pp.475-500.

Cordier A., 2019, « On ne naît pas étudiant-e, on le devient », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. Accès : <http://journals.openedition.org/rfsic/5130>

Delamotte E., Liquète V., Frau-Meigs D., 2014, « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, 53(1), pp.145-156.

Olsen W., Diekema A., 2017, « Asking the Right Questions: Using Interviews to Explore Information-Seeking Behavior », pp. 209-226, In : Serviss T., Jamieson S., eds, *Points of Departure: Rethinking Student Source Use and Writing Studies Research Methods*, Utah State UP.

Endrizzi L., Sibut F., 2015, Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. Dossier de veille de l'IFÉ, 106. Accès : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>

Fradet A., 2012, Accès, usages et perception des ressources pédagogiques dans l'enseignement supérieur, n° 1101619, Lyon : ENSSIB (études et enquêtes). Accès : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60528-acces-usages-et-perception-des-ressources-pedagogiques-dans-l-enseignement-superieur.pdf>

Garavaglia A., Petti L., 2015, « University Student Communities and Media Habits: From Formal LMS to Social Networks », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, pp.898-903.

Guillon S., 2015, « La coopération étudiante en cours d'études : Tutorat et entraide, facteurs de réussite ? », Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles (BIEF), Paris. Accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01186626>

Harrington C.E., Schibik T.J., 2003, « Reflexive Photography as an Alternative Method for the Study of the Freshman Year Experience », *NASPA Student Affairs Administrators in Higher Education Journal*, 41(1), pp.23-40.

Head A., Eisenberg M., 2010, Project Information Literacy Progress Report: "Truth Be Told" How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age. The information School, University of Washington. Accès : http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_FullReport1.pdf

Heath C., Luff P., 2000, *Technology in action*, Cambridge, Cambridge University Press.

Kennedy G., Judd T., 2011, « Beyond Google and the “satisficing” searching of digital natives ». In Thomas M., dir., *Deconstructing digital natives. Young people, technology, and the new literacies*, Londres, Routledge, pp. 119–136.

Kerneis J., 2016, « Pratiques informationnelles genrées des étudiant.e.s ? » 14e Séminaire M@rsouin, Mai. Douarnenez : France. Accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01329994/document>

Kim KS., Sei-Ching JS., 2016, « Use and Evaluation of Information From Social Media in the Academic Context: Analysis of Gap Between Students and Librarians », *The Journal of Academic Librarianship*, 42, pp.74-82.

Landry N., Basque J., 2015, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, 15(1), pp.47-63.

La Rocca F., 2007, « Introduction à la sociologie visuelle », *Sociétés*, 95(1), pp.33-40.

Lehmans A., Morandi F., 2014, « Approche translittérative de l'activité informationnelle en éducation : Maturité informationnelle et grammaire des usages », *Colloque Éducation aux médias : Nouveaux enjeux, rôles et statuts des acteurs Abidjan 13-14, Côte d'Ivoire*. Accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00983919/document>

Liquète V., 2012, « Can one speak of an “Information Transliteracy”? », Paper presented at the Conference Media and Information Literacy for knowledge societies, Moscow. Accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00841948/document>

Loizon A., Mayen P., 2015, « Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments », *Distances et médiations des savoirs*, 9. Accès : <http://journals.openedition.org/dms/1004>

Michaut C., Roche M., 2017, « L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). Accès : <http://journals.openedition.org/ripes/1171>

Papi C., 2012, « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale », *Recherches et éducations*, 6, pp.127-142.

Papi C., Glikman V., 2015, « Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC », *Distances et médiations des savoirs*, 9. Accès : <http://journals.openedition.org/dms/1012>

Paquelin D., Dussarps C., Pocean D., 2016, *Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français. Rapport d'étude*, Laboratoire MICA, Université Bordeaux Montaigne, Chaire de Leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université Laval (Québec).

Peraya D., Bonfils P., 2012, « Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents », *Distances et médiations des savoirs*, 1. Accès : <http://journals.openedition.org/dms/126>

Perret C., 2013, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *Carrefours de l'éducation*, 1(35), pp.197-215.

Roland N., 2013, « Facebook au service de l'apprentissage : Regards sur quelques pratiques d'étudiants universitaires », *Eduquer*, 102, pp.17-19.

Roselli M., 2010, « Le travail universitaire en BU. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire », *Tic et Société*, 4(1). Accès : <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>

Serres A., 2007, « Questions autour de la culture informationnelle ». *The Canadian Journal of Information and Library Science*, *La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, 31(1), pp. 69-85.

Simonnot B., 2009, « De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants », In Simonnot B., Gallezot G., *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*, Caen, C & F éditions, pp.31-57.

Schulze S., 2010, « The usefulness of reflexive photography for qualitative research: a case study in higher education », *South African Journal of Higher Education*, 21(5), pp.536-553.

Stotten R., 2018, « Through the agrarian lens: an extended approach to reflexive photography with farmers », *Visual Studies*, 33(4), pp.374-394.

Theureau, J., Jeffroy F., 1994, *Ergonomie des situations informatisées*, Toulouse, Octares.

Thirion P., Pochet B., 2008, *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de Synthèse*. Conseil interuniversitaire de la Communauté française. Accès : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/5564>

Thomas S., Joseph C., Lacetti J., Mason B., Mills S., Perril S., Pullinger K., 2007, « TransLiteracy: Crossing divides », *First Monday*, 12(3). Accès : <http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>

Wallace L., 2015, « Reflexive Photography, Attitudes, Behavior, and CALL: ITAs Improving Spoken English Intelligibility », *CALICO Journal*, 32(3), p.449-479.

LE PODCAST, UN DISPOSITIF ENGAGEANT POUR APPRENDRE L'ARGUMENTATION AUX 18-25 ANS

Danielle Bebey

Dispositifs d'information et de communication à l'ère du numérique - Ile-de-France
DICEN-IDF

F-75003
daniellebebey@gmail.com

Résumé : Le numérique fait partie intégrante du quotidien des jeunes de 18-25 ans. Face à la problématique d'engagement de ce public en formation, les efforts davantage portés sur les usages des dispositifs numériques au détriment du présentiel. Dans cette optique d'engagement en présentiel, nous avons proposé un scénario pédagogique issu de la co-construction d'un podcast à diffusion interne au groupe de producteurs. Les objectifs de cette activité collaborative informelle et authentique sont de plusieurs ordres. Elle contribue au développement de l'interaction entre les apprenants, à la pratique de l'argumentation et à la canalisation de compétences antérieures des apprenants sur la production de contenus numériques. Les résultats de cette expérience ont été satisfaisants à telle enseigne que nous souhaitons populariser le modèle. Cette communication est donc l'occasion de les présenter.

Mots-clés : *podcast*, engagement, apprentissage authentique, transmédia

Podcasting, an engaging medium for learning argumentation for ages 18-25

Danielle Bebey

Dispositifs d'information et de communication à l'ère du numérique - Ile-de-France
DICEN-IDF

F-75003
daniellebebey@gmail.com

Abstract : Digital is an established part of daily life in the 18-25 age group. Faced with the issue of engaging this audience in training, efforts are more focused on the use of digital devices rather than face-to-face training. In this perspective of face-to-face engagement, we have designed a pedagogical scenario that involves the co-construction of a podcast for internal broadcasting within the group of producers. The objectives of this informal and authentic collaborative activity are multiple. This contributes to the development of interaction between learners, the practice of argumentation and the harnessing of learners' previous skills in the digital content production. The results of this experiment have been satisfying to such an extent that we wish to popularize the model. This communication is therefore an opportunity to present them.

Keywords : *podcast*, transmedia, engagement, stealth learning

Ce projet vient dans le prolongement d'une recherche-action menée auprès d'alternants d'un institut universitaire et technologique d'Ile-de-France. En effet, les apprenants devaient réaliser un *podcast*¹ (Peltier, 2016) pour pratiquer l'argumentation préalablement vue en cours. Le sujet d'argumentation orientée sous forme de débat dans le *podcast*, permettait de recueillir la perception de ce type dispositif par les apprenants. Le format favorise la réécoute, le *feedback* et permet d'appliquer une forme de *focus group* inversé, associé au film ethnographique tel que perçu par Hamus-Vallée (2015). Notre initiative est née pour vérifier une hypothèse de recherche qui intègre la co-construction du scénario avec les apprenants dans le processus d'engagement en formation.

Pour ce faire, nous avons identifié plusieurs tendances d'usage qui favorisent l'engagement des bénéficiaires dans divers secteurs. Le *podcast*² a prouvé son efficacité dans l'enseignement depuis 2004 dans le contexte anglo-saxon (cf. Dale, 2007). En référence à quelques recherches en sciences de l'éducation identifiées par McGarr (2009), nous explorons ce *podcast* de façon originale afin de renforcer la recherche francophone et poursuivre les réflexions de la recherche anglo-saxonne. Cet article revient donc sur cette première étape dans le but de présenter ses avantages d'après les résultats d'une recherche mixte. Ainsi, la production du podcast intègre une approche informelle et collaborative (Ocker, 2001) qui a permis d'enrichir un apprentissage hybride et authentique (Lombardi, 2007). Ceci se justifie par le fait que le processus de production permet aux apprenants d'être impliqués dans leur formation. Ils mobilisent des connaissances antérieures et produisent en groupe, une ressource numérique dans la foulée.

2. Podcasting = Web syndication (RSS, Atom) + Audio content (talk-shows, music, news, and certainly learning resources...) + Mobile devices (mp3 players, PDAs, cell phones...). (Cebeci & Tekdal, 2006)

Élaboration de la démarche

Cette expérience développe l'action et l'intelligence collectives des apprenants grâce à l'utilisation complémentaire et créative des médias. Pour son observation, nous adoptons la *Grounded Theory*³ (Corbin & Strauss, 2016), car elle s'intègre à nos différents rôles de concepteur du scénario, de formateur et de chercheur. La littérature identifie finalement peu de podcasts créatifs pour la formation et peu de recherches sur leurs effets sur l'apprentissage (cf. Poquet et al., 2018). Cette proposition offre une forme de participation qui contribuerait à l'engagement, car elle donne la possibilité à l'apprenant de s'impliquer selon ses capacités (ses idées, ses arguments ou son ingénierie). La forme de participation proposée est à la fois volontaire et encadrée. Ainsi, chaque apprenant choisit son rôle de façon volontaire parmi une liste prédéfinie. Les rôles proposés sont identifiés comme suit : chef de projet, animateur, intervenant argument contre ou pour, spectateurs (pour le *feedback* des pairs) et régie (pour la prise audiovisuelle).

Le design de cette expérience s'est inspiré de la théorie des quatre pouvoirs du design (de Mozota, 2006). Ce qui veut dire qu'il a été défini suivant une stratégie de différenciation (1). Autrement dit, il importait de proposer une pratique inhabituelle, co-construite avec les apprenants et se distinguant des dispositifs existants afin de susciter leur adhésion. De plus, le podcast représentait la finalité de cette pratique et donc un facteur clé de succès du scénario (2) qui conforterait leur motivation suivant les recommandations de la recherche. En soumettant les apprenants à cette activité, nous souhaitons explorer un potentiel précurseur de l'innovation (3) qui permet de consolider un modèle communicationnel observable. Et, du fait de la nouveauté de cet exercice dans le cours, ce podcast devient une forme de transformation des usages (4) ; car l'exercice amène les apprenants à mobiliser des ressources diverses dont les médias numériques pour apporter de la valeur dans la consommation de leur formation.

Notre démarche consiste donc à mettre en avant le potentiel de cet outil pour la formation en intégrant une méthodologie transdisciplinaire telle que recommandée par Le Forestier (2014). L'objectif est de vérifier notre hypothèse autour de l'engagement en formation à partir d'un dispositif transmédia original dans lequel les apprenants sont impliqués, suivant des règles validées avec leur formateur. Le dispositif transmédia tel que défini par Jenkins (2003) à travers la « convergence culturelle » et développé par d'autres chercheurs après lui, autorise selon nous, un voyage de l'information d'un média à un autre pour construire une expérience plus complète. La production de ce podcast par les apprentis s'est inspirée du cours théorique sur l'argumentation, des émissions radios, de banques de sons, de billets de blogs utilisés lors de l'élaboration de l'argumentation, d'échanges interpersonnels ou même d'expériences personnelles pour ceux qui en avaient sur la prise de son, l'animation ou la gestion de projet.

3. Théorie ancrée. "Perhaps it would be better to think of grounded theory as a compendium of different methods that have as their purpose the construction of theory from data, with each version of grounded theory method having its own philosophical foundation and approach to data gathering and analysis, while sharing some common procedures." (Charmaz & Belgrave, 2015 : 41).

Modèle d'apprentissage collaboratif et authentique

Pôles du modèle	Description
Implication des parties prenantes	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant : coordonnateur des activités, présentation du projet et des différents rôles • Les apprenants : participation, déploiement de compétences antérieures, appréciation de l'expérience
Dispositif technique	<ul style="list-style-type: none"> • Choix de l'outil de diffusion libre, • Forme de participation au choix, • Espace de contribution : salle de cours
Spécificité du modèle	Classe collaborative, complémentarité des technologies et des apprentissages (caractère transmédia)
Psychologie du groupe	Interaction sociale, engagement, intelligence collective, cognition située et distribuée
Axes stratégiques de l'activité	Enrichissement du cours vu en présentiel, entrepreneuriat, apprentissage centré sur l'apprenant, développement de compétences transverses, développement de compétences en communication.

Tableau 01. « Modèle de conception d'un podcast en formation ».

Le tableau ci-dessus donne une idée sur le processus de répartition des séquences, de gestion des compétences, des ressources et des contributions. Il est associé au scénario résumé en annexe 1 pour faciliter la compréhension de la typologie de contenus exploités, des méthodes adoptées, des besoins des apprenants et des objectifs pédagogiques de ce projet. L'espace principal d'apprentissage est la salle de cours physique. Le *média maître* au sens de Groupierre (2017) demeure le *podcast* à produire sachant que les supports qui contribuent à sa production sont variés. Nous avons choisi le format audio pour notre recherche, car il permet d'entretenir une certaine confidentialité, mais des propositions vidéo sont également envisageables.

La pratique de l'argumentation sous forme de débat, permet de développer un esprit critique et un jugement de valeur. Ainsi les apprenants étaient encadrés par leur formateur dans le contexte de leur enseignement, mais ce sont eux qui orientaient le débat. À cet effet, il importait de favoriser la collecte d'éléments signifiants dans notre observation de l'engagement sachant que le travail de conception favorisait déjà cette situation d'engagement. Ce dispositif co-construit répond donc à plusieurs problématiques d'information et de communication au sens de Dacheux (2009). Il facilite une collecte de données, des interactions et concourt à une construction de sens. De plus, à travers lui nous pouvons à la fois observer le contexte, l'action de communication et l'organisation établie. Ce qui sous-entend que les résultats sont orientés sur les différents usages, les acteurs (les bénéficiaires en particulier), le médium, mais aussi le contenu des échanges.

Echantillon et méthode d'enquête

Le public de cette expérience possède déjà certains automatismes face au numérique. Il a un âge compris entre 18 et 25 ans. Il peut donc être considéré comme *digital native*. Il s'agit de vingt-trois alternants inscrits en DUT génie électrique et technique d'un institut supérieur d'île de France. Majoritairement constitués d'hommes (80 %), nous avons observé deux groupes dans le

cadre d'un cours de communication qui se déroulait pendant trois heures, sur la période d'octobre 2016 à mai 2018.

La production de l'œuvre s'est déroulée en une seule séance à chaque fois. L'observation fait une triangulation entre les échanges informels (en ligne et en auto évaluation), l'entretien de groupe et le questionnaire soumis après coup. Nous suivions donc la stratégie explicative séquentielle de Creswell (2013) qui tient compte à la fois d'une approche quantitative descriptive et d'une interprétation qualitative, longitudinales. Cela permet de tirer le maximum d'information de cet échantillon.

Collecte de données et résultats

Nous rappelons que l'objectif de cette démarche était d'engager les apprenants à travers une proposition transmédia originale pour en mesurer les effets. Dans ce cadre, la littérature proposait d'évaluer la présence sociale (Gunawardena & Zittle, 1997) qui pourrait se manifester par des réactions affectives (Derbaix, 1995) et développerait un attachement entre les parties prenantes. Par effet de contagion comme proposé par Courbet et al. (2015), nous pourrions parler d'engagement de ces apprenants sur la durée de cette expérience d'un point de vue qualitatif. Nous nous sommes donc tenus aux possibilités de collecte de ce dispositif en relevant des indicateurs liés aux interactions et à la satisfaction. Ce qui nous donne les résultats suivants :

D'un point de vue qualitatif, ressortent ces verbatims : « l'expression de mes idées est plus structurée je trouve, j'ai pu le remarquer lors des débats, mais aussi en dehors de la classe » ; « ce semestre j'ai plutôt échangé avec mes camarades de classe... J'ai beaucoup apprécié l'exercice web radio, nous avons pu discuter et échanger même avec des opinions différentes » ; « le débat que l'on a fait m'a permis de m'exprimer sans stress. Chez moi, j'ai réécouté le débat et j'ai beaucoup aimé ma manière d'expression » ; « plusieurs compétences en un projet c'est pas mal » ; « le côté ludique est un plus », car « l'apprentissage obligatoire est nécessaire ».

D'un point de vue quantitatif, 80 % ont attribué une note supérieure à 6/10 concernant la cohérence entre le podcast et leur formation. 80% ont eu l'impression de pratiquer les notions de cours durant cette pratique. Pour 50 % cette impression était à chaque étape de l'expérience. 60% ont su différencier la pratique ludique de l'objectif pédagogique bien qu'une partie a réalisé le changement après coup. 20 % ont particulièrement apprécié « la possibilité de s'exercer sous forme de projet ». 30% ont déclaré avoir également apprécié l'ambiance et le travail en groupe et pour 20% c'était plutôt la réécoute et le feedback.

Analyse des données

D'un point de vue méthodologique, l'observation de ces deux groupes permet de définir les formes d'engagement qui en ressortent. Nous sommes donc en présence d'un transmédia qui est orienté vers l'action et qui suscite un engagement orienté vers la mise en place des procédures et des méthodes validées avec les bénéficiaires, bien qu'organisées par les concepteurs-formateurs. Notre hypothèse est donc validée à l'échelle de cet échantillon. Nous pouvons ainsi dire que pour ce groupe, cette utilisation du *podcast* est satisfaisante dans l'ensemble. Les apprenants réussissent à faire la part des choses et apprécient particulièrement cette forme de participation créative, car elle était un moyen d'interagir avec les pairs. La pratique leur permet également de développer certains *soft skills* comme la gestion du stress ou le travail en groupe. Le plus intéressant est qu'ils s'en rendent compte.

L'argumentation faisait partie de ce programme de formation, mais il serait tout à fait possible, comme nous l'avons fait, de construire un débat autour de sujets variés pour engager *via* cette ressource. C'est l'ensemble du dispositif depuis la présentation de l'activité jusqu'au questionnaire de satisfaction après la réécoute et le *feedback*, qui constitue l'authenticité de cet apprentissage pour les apprenants.

Éthique, limites et perspectives

Nous sommes conscients des limites de cette expérience compte tenu de cet échantillon restreint et du fait que nous passions à côté de certaines informations, car nous adossions les rôles de concepteur, de formateur et de chercheur, à la fois. Mais nous nous inspirons d'autres recherches qui ont fait leurs preuves sur le sujet. Le format audio favorise un certain anonymat autour de l'œuvre produite. L'exploitation des données respecte également cette confidentialité. Les exploitants de ce modèle se doivent d'avoir des notions au moins en management de projet voire des compétences techniques, en plus de la pédagogie. Pour en faciliter l'exploitation, nous souhaitons mettre en place un kit audiovisuel. Les établissements qui possèdent déjà un tel dispositif auront plus de fluidité d'actions et ceux qui n'en possèdent pas auront un guide à disposition. Associé à un système de gestion de l'apprentissage, cet ensemble laisserait plus de traces pour la recherche concernant les effets des contenus produits.

Conclusion

Il ressort des enquêtes que la pratique de l'argumentation par le biais du podcast favorise le développement d'un esprit critique. Le *podcast* permet à l'apprenant de 18 – 25 ans d'utiliser, de produire et de diffuser des contenus éducatifs de façon pertinente et réfléchie. Dans notre cas, il n'y a pas eu de réel besoin d'éduquer au média vu que les apprenants possédaient déjà des bases. Il s'agissait de canaliser leurs acquis de manière à ce qu'ils soient exploités dans un autre contexte. Par ailleurs, la démarche entreprise consolide l'engagement en formation à l'ère où l'attention des publics en formation est remise en question. Notre approche était majoritairement qualitative, il convient désormais d'expérimenter ces résultats sur une plus large population d'où la perspective d'élaboration d'un kit audiovisuel qui intégrera des recommandations identiques à suivre pour des groupes d'apprentis divers dans un but de tester les hypothèses de notre recherche dans une plus grande échelle.

RÉFÉRENCES

Corbin, J., & Strauss, A. (2016). «Grounded Theory Research : Procedures, Canons and Evaluative Criteria». *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418–427. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602> (dernier accès:....)

Courbet, D., Fourquet-Courbet, M.-P., & Marchioli, A. (2015). «Les médias sociaux, régulateurs d'émotions collectives». *Hermès, La Revue*, 71, 287-292.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Dacheux, E. (2009). Les SIC approche spécifique d'une recherche en communication mondialisée. Centre pour la communication scientifique directe. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00531493 (dernier accès:....)

Dale, C. (2007). «Strategies for using podcasting to support student learning» [Electronic Version. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. URL? dernier accès?

De Mozota, B. B. (2006). «The Four Powers of Design : A Value Model in Design Management». *Design Management Review*, 17(2), 44-53. <https://doi.org/10.1111/j.1948-7169.2006.tb00038.x> (dernier accès:....)

Derbaix, C. M. (1995). «L'impact des réactions affectives induites par les messages publicitaires : Une analyse tenant compte de l'implication». *Recherche et Applications En Marketing*, 10(2), 3-30. <https://doi.org/10.1177/076737019501000201> (dernier accès:....)

Groupierre, K. (2017). «Le transmédia : Un dépassement du médium ?» *Appareil*, 18. <https://doi.org/10.4000/appareil.2403> (dernier accès:....)

Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). «Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment». *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970> (dernier accès:....)

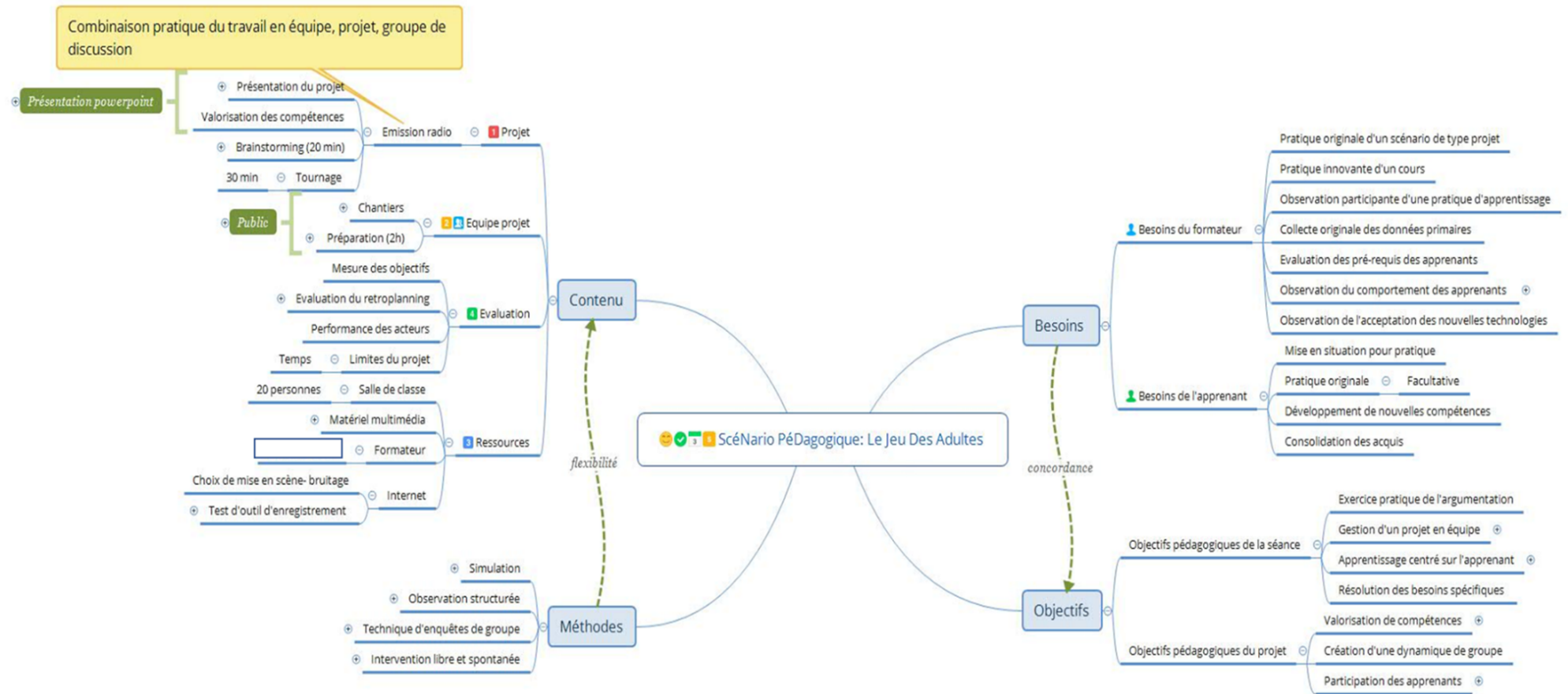
Hamus-Vallée, R. (2015). «Un film d'entretien est-il un film ? Ou comment un objet filmique particulier questionne les frontières du cinéma, les frontières de la sociologie». *L'Année sociologique*, Vol. 65(1), 97-124.

Jenkins, H. (2003). «Transmedia Storytelling». *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/> (dernier accès:....)

Le Forestier, M. Milad Doueïhi, (2014). «Pour un humanisme numérique». *Sciences de la société*, 92, 209-210.

McGarr, O. (2009). «A review of podcasting in higher education : Its influence on the traditional lecture». *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.1136> (dernier accès:....) Ocker, R. J. (2001). «Collaborative Learning Environments : Exploring Student Attitudes and Satisfaction in Face-to-Face and Asynchronous Computer Conferencing Settings». *Journal of Interactive Learning Research*, 12(4), 427-448.

Poquet, O., Lim, L., Mirriahi, N., & Dawson, S. (2018). «Video and learning» | *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 151-160. <https://doi.org/10.1145/3170358.3170376> (dernier accès:....)



DÉCONSTRUIRE LES REPRÉSENTATIONS MÉDIATIQUES SUR L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE EN JOUANT À "QUI EST-CE ?"

Anne-Sophie Collard
Alyson Hernalesteen
Julie Henry

Namur Digital Institute (NADI)
Université de Namur, 5000 Namur (Belgique)
[anne-sophie.collard ; alyson.hernalesteen ; julie.henry]@unamur.be

Résumé : Si l'intelligence artificielle (IA) prend une importance croissante dans l'environnement médiatique (moteurs de recherche, *chatbots*, assistants domestiques, systèmes de recommandation, etc.), les connaissances qu'en a le grand public restent limitées, ce qui biaise leurs représentations. Si, pour pallier à cela, certains gouvernements montrent un intérêt à l'enseigner dès le plus jeune âge, les ressources pédagogiques autour d'une éducation à l'IA à l'école sont encore trop rares et ces ressources se focalisent le plus souvent sur des compétences techniques. Pourtant, les enjeux d'une telle éducation sont également éthiques et sociétaux, nécessitant une approche interdisciplinaire et critique. Notre recherche vise à concevoir une activité éducative, destinée à des enfants de 10-14 ans, questionnant le concept d'intelligence de l'IA dans une perspective croisant les éducations aux médias et à l'informatique. À travers un jeu de rôle, les enfants découvrent les concepts de base du *machine learning*. Au-delà de leurs représentations de départ, dont ils prennent conscience qu'elles sont largement nourries par les médias, ils peuvent se rendre compte qu'une IA est le fruit de choix de conception et qu'elle fonctionne uniquement dans le cadre qui lui a été défini. Outre un changement de représentations, le projet vise également à évaluer la possibilité pour un enseignant de mener lui-même cette activité dans sa classe. Des tests ont été effectués. Les résultats obtenus semblent confirmer l'intérêt et la faisabilité de croiser les différentes approches disciplinaires pour aborder certains aspects de l'IA. Ils révèlent également des difficultés à mettre en place la partie critique, notamment dues à la complexité des concepts informatiques à aborder, mais également au manque de formation des enseignants.

Mots-clés : éducation à l'intelligence artificielle, éducation aux médias, éducation à l'informatique, éducation critique, citoyenneté numérique, représentation des élèves, compétences des enseignants, méthode interdisciplinaire, approche design-based research

Deconstructing Media-fueled Conceptions on Artificial Intelligence by Playing “Who’s who?”

Anne-Sophie Collard
Alyson Hernalesteen
Julie Henry

Namur Digital Institute (NADI)
Université de Namur, 5000 Namur (Belgique)
[anne-sophie.collard ; alyson.hernalesteen ; julie.henry]@unamur.be

Abstract : Although artificial intelligence (AI) is becoming increasingly important in the media environment (search engines, chatbots, home assistants, recommendation systems, etc.), the public’s knowledge of it remains limited, which biases their representations. If to compensate for this, some governments show an interest in teaching it from an early age, teaching resources around AI education in schools are still too scarce and these resources are most often focused on technical skills. However, the challenges of such education are also ethical and societal, requiring an interdisciplinary and critical approach. Our research aims to design an educational activity, aimed at children aged 10-14 years, questioning the concept of AI intelligence in a perspective that crosses media and computer education. Through a role-playing game, the children discover the basic concepts of the learning machine. Beyond their initial representations, of which they become aware that they are largely nourished by the media, they can realize that an AI is the result of design choices and that it only works within the framework that has been defined for it. In addition to a change in representations, the project also aims to evaluate the possibility for a teacher to carry out this activity himself in his classroom. Tests have been carried out. The results obtained seem to confirm the interest and feasibility of crossing different disciplinary approaches to address certain aspects of AI. They also reveal difficulties in setting up the critical part, due in particular to the complexity of the computer concepts to be addressed, but also to the lack of teachers training.

Keywords: Artificial intelligence literacy, media education, computer science education, critical education, digital citizenship, student representation, teacher skills, interdisciplinary approach, design-based research approach

L'intelligence artificielle (IA) prend une importance croissante dans l'environnement médiatique contemporain, et plus largement dans tous les domaines de la vie sociale (éducation, santé, industrie, etc.) (Villani, 2018). Cette technologie permet, via des algorithmes, d'imiter, représenter ou simuler différentes facultés cognitives (raisonnement, apprentissage, prise de décision...), sans qu'elles les possèdent elles-mêmes (Lambert, 2019). En soutenant différents systèmes médiatiques, tels que les *chatbots*, les assistants virtuels domestiques, les plateformes de recommandation, l'IA participe à la construction des pratiques médiatiques de leurs usagers et des représentations qu'ils se font du monde. Par exemple, l'algorithme de *Youtube* recommande des vidéos adaptées aux goûts de chaque utilisateur, le but étant que ceux-ci continuent à visionner des vidéos sur la plateforme. La recommandation conduit à privilégier de manière automatique certains contenus plutôt que d'autres et contribue à renforcer certains choix et certaines pratiques de visionnage (Jacques et al., 2018). Au niveau éthique, un grand nombre de considérations sur l'IA tiennent à l'opacité de ces technologies : c'est le problème de la "boîte noire" (Villani, 2018). Il est difficile de questionner leurs utilisations et leurs effets sans en comprendre le fonctionnement. C'est un défi qui tient en partie aux technologies elles-mêmes et à leur niveau de complexité. Mais, fondamentalement, il existe un enjeu démocratique à permettre aux citoyens de comprendre les principes de base de l'IA afin de développer des pratiques éclairées, autonomes et critiques, et de leur permettre d'appréhender les questions qu'elle pose (cf. la Déclaration de Montréal). Actuellement, les connaissances que le grand public possède sur l'IA sont assez limitées. Les représentations sont souvent biaisées et largement alimentées par les discours médiatiques qui oscillent entre peurs et fantasmes. L'IA y est souvent réduite aux robots et on lui suppose des capacités éloignées de ses capacités réelles. Éduquer à l'IA, pour en comprendre les principaux concepts et principes, et pour en analyser les représentations, devient dès lors une problématique essentielle. Depuis peu, certains gouvernements montrent un intérêt à l'enseigner dès le plus jeune âge (ex.: États-Unis, France, Finlande et Canada) et se focalisent le plus souvent sur des compétences techniques. Bien que les connaissances techniques soient importantes, les enjeux d'une éducation à l'IA sont également éthiques et sociétaux. Ils nécessitent donc une approche éducative interdisciplinaire et critique (Henry et al., 2018 ; Saariketo, 2014). Face à cette approche, les enseignants sont relativement démunis et peu formés. Partant de ces constats, notre recherche vise à développer une activité éducative, destinée aux enfants de 10-14 ans, questionnant le concept d'intelligence de l'IA dans une perspective croisant l'éducation à l'informatique et l'éducation aux médias. D'une part, il s'agit de réfléchir à la forme d'une éducation à l'IA qui amènerait un changement de représentation et un questionnement critique chez les élèves. D'autre part, il s'agit de déterminer si les enseignants se sentent capables de mettre en œuvre une telle éducation. Nous commençons par développer un modèle théorique d'une éducation citoyenne critique à la technologie qui intègre les approches de l'éducation à l'informatique, en particulier dans le domaine de l'IA, et de l'éducation aux médias numériques, laquelle permet d'introduire un cadre au questionnement critique. Après une courte présentation de l'activité éducative, nous décrivons la méthode de recherche. L'analyse des données préliminaires collectées nous conduit enfin à formuler quelques pistes de développements futurs.

Un modèle théorique d'éducation citoyenne critique à l'IA

L'éducation au numérique s'appuie en général sur des cadres de référence qui regroupent l'ensemble des compétences permettant l'usage, la compréhension et l'évaluation des technologies numériques (Voogt & Roblin, 2012; Vuorikari et al., 2016). Avec le développement de technologies complexes telles que l'IA, la dimension technique y prend une place particulière. Cet aspect est pris en charge par l'éducation à l'informatique afin de soutenir l'acquisition de

compétences plus pointues à ce niveau. Après avoir précisé le projet d'une éducation à l'informatique pour l'IA, nous introduisons le cadre de l'éducation aux médias qui permet d'envisager également les aspects sémiotiques et pragmatiques relatifs à cette technologie.

Comme le souligne De la Higuera (2015), l'éducation à l'informatique permet d'accompagner le changement de paradigme, de façon de penser, introduit par le numérique. Son objectif est d'assurer une compréhension des technologies numériques actuelles. Si cette éducation passe souvent par des démarches d'initiation à la pensée informatique, à l'algorithmique, au codage ou à la programmation, elle peut s'élargir vers des sujets considérés comme avancés par les experts, mais auxquels le grand public se retrouve régulièrement confronté, tel que l'IA. C'est le projet de Kandlhofer (2016) qui a développé une littérature entièrement consacrée à ce domaine. Selon lui, une telle littérature permet aux jeunes de comprendre les techniques et les concepts qui sous-tendent les produits et les services d'IA au lieu de se contenter d'apprendre à utiliser certaines technologies ou applications courantes. Ce cadre décrit plusieurs niveaux de développement. Pour la tranche d'âge 10-14 ans, celle visée par notre activité éducative, Kandlhofer (2016) recommande d'expérimenter et de se familiariser avec les concepts liés à l'IA, et de résoudre un problème de manière indépendante. Cependant, comme le souligne Elish (2018), se contenter de décrire les techniques d'IA sans tenir compte de la façon dont elles sont représentées et contextualisées socialement, revient à passer à côté de l'essentiel.

La visée de l'éducation aux médias est, elle, de développer les compétences nécessaires pour être critique, créatif, autonome et socialisé dans l'environnement médiatique contemporain (Fastrez, 2011). Celles-ci se situent au croisement des trois dimensions des objets médiatiques avec les différents types d'activités des usagers (de consultation ou de production). La première dimension, informationnelle, concerne la signification des médias et les représentations qu'ils véhiculent (les aspects sémiotiques). La deuxième dimension est relative à leur fonctionnement technique, leur compréhension et leur utilisation. La troisième dimension est sociale et met en évidence le contexte relationnel et socioculturel dans lequel les médias s'inscrivent (les aspects pragmatiques) (Fastrez, 2011).

Afin de répondre aux exigences de former des citoyens critiques et autonomes à l'IA, le modèle théorique sur lequel nous nous appuyons croise la perspective de l'éducation à l'informatique et celle de l'éducation aux médias. Il rejoint la proposition d'une éducation critique à la technologie formulée par Saariketo (2014), qui vise à prendre en considération de manière réflexive le rôle de la technologie dans la société et dans la vie quotidienne. Il s'agit dès lors non seulement de soutenir une compréhension de l'IA plus proche de son fonctionnement technique réel et actuel, mais également de développer une analyse critique des représentations du monde qu'elle nous offre, embarquant des normes et des valeurs, et de la manière dont elle traduit les intentions de ses concepteurs (Henry et al., 2018; Collard & Jacques, 2018). Il s'agit donc d'ouvrir "la boîte noire" et de la "déplier" (Latour, 2000) afin d'en mettre au jour le processus de construction sociale. Cette approche intégrée permet aux usagers de développer une réflexivité, d'une part, sur nos représentations de l'IA, en mettant en vis-à-vis leur fonctionnement et leurs capacités avec les représentations que les médias véhiculent et, d'autre part, sur le rôle que l'IA joue dans la société et dans nos pratiques médiatiques en particulier.

Notre activité d'éducation à l'IA

L'activité d'éducation à l'IA proposée prend la forme d'un jeu de rôle en débranché, inspiré du jeu "Qui est-ce ?", et durant lequel les élèves vont endosser successivement le rôle d'un développeur, d'un testeur ou d'une IA. Par groupe, les élèves ont pour mission de créer une IA

capable d'identifier un animal sur base de questions simples. L'activité se déroule en quatre phases : mise en contexte, développement, optimisation, débriefing.

La première phase vise à faire ressortir les représentations des enfants sur l'IA. Cette phase repose sur l'utilisation de coupures de presse, d'images de films ou de romans. Leur analyse en classe permet de mettre en évidence les représentations qui sont véhiculées par les médias dans la société et d'interroger les propres représentations des élèves sur l'IA.

La deuxième phase est divisée en deux parties. Tout d'abord, les enfants jouent les rôles de développeurs. Ils travaillent en groupes de 4-5 personnes. Chaque groupe crée un ensemble de données composé de cartes d'identité pour les animaux. Ces animaux sont sélectionnés de manière à ce que des similitudes par paires puissent apparaître : lion, chien, panda, zèbre, girafe, autruche, perroquet et corbeau. Les cartes d'identité sont construites par les réponses à 6 questions imposées qui ne permettent pas de différencier les animaux (L'animal est-il herbivore ? L'animal a-t-il quatre pattes ? L'animal plus grand que moi ? L'animal a-t-il des poils ? L'animal a-t-il des vertèbres ? L'animal a-t-il des poumons ?). Ensuite, les enfants jouent le rôle de testeurs, sauf un qui jouera le rôle d'une IA. Chaque groupe teste l'IA d'un autre groupe. Les testeurs choisissent un animal que l'IA essaie d'identifier à l'aide des réponses figurant sur les cartes d'identité. L'IA doit poser les questions dans un ordre aléatoire et ne pas exclure les questions une fois qu'elles ont été posées. Il y a donc une redondance voulue. Il est évident que l'IA ne peut pas parler et ne comprend que les réponses "oui/non".

La troisième phase commence par un bref compte-rendu sur ce qui a posé problème lors de la phase précédente : erreurs dans l'ensemble des données, difficulté à différencier certains animaux ou absence d'algorithme d'apprentissage. Les enfants reprennent le rôle de développeurs et résolvent ces problèmes en corrigeant l'ensemble de données, en ajoutant des questions, en optimisant l'algorithme de fonctionnement (par exemple, pas de redondance, respect d'un ordre pour les questions) et en réfléchissant à un algorithme d'apprentissage. Une instruction a été ajoutée : les IA doivent tenir un registre des différentes parties de jeu jouées. Les enfants testent à nouveau les IA optimisées.

La dernière phase consiste à comparer les différentes traces recueillies par les IA. Les modèles prédictifs qui émergent de ces traces sont discutés. Pour introduire la notion de généralisation, un nouvel animal est ajouté.

À travers cette activité, nous ciblons deux niveaux d'apprentissage complémentaires. Au niveau informatique, les élèves vont découvrir ce qu'est une IA et la notion de *machine learning*. Au niveau de la réflexion critique et éthique, les élèves sont amenés à se questionner, en particulier lors de la mise en contexte et du débriefing, sur les représentations qu'ils ont d'une IA et sur le rôle de celle-ci dans les technologies médiatiques actuelles (Dans quelles technologies l'IA est-elle implémentée aujourd'hui ? À quoi sert-elle ? Quels sont les risques et les avantages ? Comment influence-t-elle nos pratiques médiatiques ?). L'activité les pousse, par ailleurs, à réfléchir à la manière dont leurs représentations sont construites et influencées par les discours médiatiques et les productions culturelles. Grâce à une meilleure connaissance informatique et aux questionnements qu'elle permet (sur les biais, les intentions des concepteurs, etc.), ils peuvent prendre conscience de la subjectivité et "non-neutralité" des IA. Le jeu a été conçu initialement pour une durée minimum de deux périodes de cours (de 50 minutes, dans le contexte belge). Idéalement, il doit pouvoir être animé par un enseignant de manière autonome.

Méthode de recherche et de collecte de données

Période de la recherche

Le projet a été mis en place suivant une approche *design-based research* (DBR) (Cobb et al., 2003; The Design-Based Research Collective, 2003; Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005 ; Anderson & Shattuck, 2012 ; McKenney & Reeves, 2013). Cette approche a permis, d'une part, de créer une activité éducative utilisable en classe et, d'autre part, de confronter le modèle croisant l'éducation à l'informatique et l'éducation aux médias à un contexte éducatif réel, à travers l'implémentation de l'activité. Pour la DBR, il s'agit en effet de partir d'un problème et de développer à la fois une intervention sur le terrain et des connaissances théoriques dans le domaine traité (McKenney & Reeves, 2013). Afin d'ancrer les résultats sur le terrain, cette approche recommande des expérimentations en classe, une collaboration étroite entre les chercheurs et les praticiens (enseignants et enfants) ainsi qu'une équipe combinant différentes expertises en fonction de la thématique traitée et de la nature de l'activité éducative (Cobb et al., 2003). Plusieurs disciplines ont dès le départ été représentées au sein de l'équipe de recherche, en éducation à l'informatique et en éducation aux médias. Un expert en IA a également été consulté dans la phase initiale de conception de l'activité. La démarche de recherche s'est déroulée de manière dynamique en plusieurs étapes itératives (Henry et al., 2020. Comme l'ont qualifié Anderson et Shattuck (2012), elle peut être caractérisée de "*research through mistakes*".

Lors des expérimentations, les enseignants ont été impliqués à différents moments. Dans un premier temps, quatre groupes d'une vingtaine de futurs enseignants en formation, issus de différentes sections (mathématiques, sciences, éducation physique et enseignement primaire), ont joué le rôle des apprenants. Cette phase a permis de récolter des données sur leur vécu du jeu et sur sa faisabilité, en pointant notamment les problèmes liés au déroulé de l'activité, ainsi que leur évaluation du dispositif en tant qu'activité éducative pour des enfants de 10-14 ans. Dans un deuxième temps, cinq enseignants issus de l'enseignement primaire ont été interrogés par questionnaire pour recueillir leur évaluation du dispositif, ainsi que leur sentiment de compétence a priori. Dans un troisième temps, des entretiens ont été passés auprès des enseignants des classes au sein desquelles l'activité a été testée, avant et après expérimentation.

Outre les données récoltées auprès des enseignants, des données sur les représentations des élèves et les problématiques soulevées au cours du jeu ont été collectées via des observations en classe et des questionnaires soumis aux élèves (pré- et posttests). Ainsi, l'activité a été mise en place dans cinq classes de l'enseignement primaire et du secondaire inférieur (12-15 ans). Ce sont principalement les chercheurs de l'équipe du projet qui ont pris en charge l'animation dans les classes. Une seule expérimentation a été prise en charge directement par l'enseignante. Les traces créées par les différents groupes lorsqu'ils vivaient l'activité (fiches d'identité - avec corrections et questions ajoutées -, arbres de décision, etc.) ont également été récoltées. Ces différentes méthodes, et à travers elles la variété de données collectées, ont permis d'aboutir à une compréhension de l'ensemble de l'environnement d'apprentissage ("*ecology of learning*"), comme le préconisent Cobb et al. (2003). L'analyse de l'ensemble de ces données, réalisée suivant une approche inductive de type "théorisation ancrée" (Glaser & Strauss, 1967 ; Lejeune, 2019), a constitué une base solide pour faire évoluer l'activité à chaque itération, que ce soit sur le fond (modification des consignes pour amener les élèves à penser à l'optimisation et à gérer les problèmes) ou sur la forme (évolution du nombre d'animaux dans le set, adaptation des consignes pour une meilleure compréhension, etc.).

Bien qu'elle soit intéressante à la fois pour concevoir une activité éducative et pour participer à un enrichissement théorique, l'approche DBR présente certaines limites. Un des problèmes principaux concerne l'implication des chercheurs dans toutes les étapes du projet et leur impact sur le contexte observé : *"if a researcher is intimately involved in the conceptualization, design, development, implementation, and re-searching of a pedagogical approach, then ensuring that researchers can make credible and trustworthy assertions is a challenge"* (Barab & Squire, 2004: p.10). Toutefois, cette implication permet aux chercheurs d'avoir une compréhension approfondie et interne du phénomène observé (Anderson & Shattuck, 2012).

Résultats préliminaires

Données collectées auprès des enseignants

Pour l'analyse des données auprès des enseignants, il faut distinguer deux profils. Un premier profil a lu le dispositif sans l'expérimenter. Le second profil a lu le dispositif et pris part à l'activité menée par l'équipe de recherche ou réalisé l'activité seul.

Dans un premier temps, les ressources liées au dispositif ont été soumises à la lecture auprès de cinq enseignants du primaire (**premier profil**). Pour les aider à formuler une évaluation, une grille leur a été fournie. Celle-ci comporte trois points principaux sur lesquels ils ont été amenés à réagir : la forme des ressources mises à disposition des enseignants (lisibilité et structuration), le rapport des enseignants à leur contenu (compréhension, sentiment de compétence) et le rapport des élèves à ce contenu (adéquation des objectifs visés). Les retours des enseignants et leur analyse ont engendré un nouveau cycle de développement selon l'approche DBR. Le dispositif a alors été amélioré avant d'être testé au sein des classes. Concernant la forme, les enseignants sont globalement positifs. Quatre d'entre eux soulignent avoir besoin de plus d'éléments visuels et structurants, notamment pour comprendre les différentes phases du jeu et comment ces dernières s'agencent entre elles. Concernant le contenu, les avis sont plus critiques. Trois enseignants évoquent le manque de théorie leur expliquant en détail les concepts à enseigner, et de contextualisation. Ils soulignent le besoin d'exemples concrets de ce qui peut être utilisé durant la mise en contexte, d'exemples concrets de questions à ajouter, d'exemples de questions à poser aux enfants et de débat possible, etc. Un seul enseignant dit se sentir capable de mener l'activité dans ses classes. Tous pensent cependant que les objectifs pédagogiques visés sont atteignables avec des enfants à partir de 10 ans.

Dans un deuxième temps, l'activité a été menée dans quatre classes de l'enseignement secondaire inférieur, en présence des trois enseignants (**second profil - secondaire**). Les profils de ces derniers sont similaires : tous ont un niveau "expert" en éducation au numérique et sont en charge des cours d'informatique au sein de leurs écoles respectives. Outre ces enseignants, trois enseignants de l'enseignement primaire ont également été approchés (**second profil - primaire**). Parmi ceux-ci, une seule enseignante a accepté de mener l'activité en totale autonomie dans sa classe. Les deux autres ont seulement pris connaissance de l'activité et l'ont commentée brièvement. Le profil de ces trois enseignants est similaire. Ils n'ont que très peu de connaissances liées au numérique. Ils utilisent un ordinateur à des fins personnelles et professionnelles, principalement pour préparer leurs leçons. Ils n'ont jamais développé d'activité liée à l'éducation au numérique, à l'exception d'un enseignant qui dispense des cours de bureautique. Les retours des enseignants ont porté autant sur le fond que sur la forme de l'activité. Unanimement, les trois enseignants du primaire soulignent que l'activité est trop complexe à s'approprier, notamment en raison du format. Ils évoquent le besoin de disposer d'une ressource où les différentes phases seraient explicitement décrites, de même que les

problématiques qui pourraient être soulevées dans les interactions entre l'enseignant et les élèves, afin de pouvoir anticiper des réponses. Du point de vue des enseignants du secondaire, le format proposé ne pose pas problème, mis à part quelques tournures de phrases. De prime abord, les trois enseignants de primaire étaient assez sceptiques quant au sujet abordé, le trouvant compliqué pour eux et difficile à comprendre pour les élèves. Après la lecture des ressources mises à leur disposition, ces enseignants se sont dits rassurés, notamment grâce aux définitions des concepts-clé qui étaient fournies. Toutefois, ils ont souligné que ces ressources étaient trop nombreuses. L'enseignante qui a mené l'activité par elle-même a cherché des vidéos sur la thématique pour éviter de devoir lire la totalité des ressources, une alternative qu'elle n'a pu mener à bien, découragée par la quantité de vidéos disponibles et la difficulté à lier celles-ci au contexte de l'activité. Les enseignants du secondaire ont, pour leur part, directement associé la thématique de l'IA à leurs cours d'informatique. L'enseignante qui a testé seule l'activité craignait que ses élèves ne comprennent pas du tout le sujet. À son grand étonnement, ils se sont fortement impliqués durant toutes les phases de jeu. Elle a, par ailleurs, constaté qu'un élève apprenant le français était très à l'aise avec le sujet et connaissait des mots qu'elle ne lui avait jamais appris. L'enseignante s'est sentie dépassée par les moments d'échanges avec ses élèves. Elle trouvait les discussions intéressantes, mais n'avait pas assez de connaissances et d'exemples concrets pour interagir et corriger si nécessaire les élèves. Les enseignants du secondaire se sont eux dits capables de mener l'activité par eux-mêmes, une fois celle-ci réalisée devant eux. Ils ont été moins perturbés par les interactions qui ont eu lieu avec leurs élèves, celles-ci étant à l'image de ce qui se passe habituellement dans les cours d'informatique (évocation de nombreux cas discutés dans les médias).

Données collectées auprès des élèves

Quatre classes de l'enseignement secondaire et une classe de l'enseignement primaire ont testé l'activité sur une période variant de 100 min à 200 min, selon le niveau des élèves. Les résultats décrits ici proviennent donc des données récoltées auprès de 70 élèves du secondaire et de 12 élèves du primaire. Il est attendu, à la suite de l'activité, que la représentation qu'ont les élèves d'une IA change. Ainsi, ils doivent se rendre compte qu'une IA : (1) a besoin d'un set de données et que celui-ci est défini par les développeurs ; (2) n'est pas autonome, elle obéit aux instructions fournies par les développeurs et, de ce fait, ne peut apprendre que si elle dispose des instructions pour le faire et en fonction de la manière dont celles-ci sont définies.

De façon générale, les observations et enregistrements menés montrent que les représentations des élèves évoluent en deux temps au cours de l'activité. Rapidement, en tant que développeurs, ils se rendent compte que l'intelligence de l'IA vient du set de données qu'ils ont créé, que l'IA ne fait que ce qu'on lui dit de faire et qu'elle ne peut apprendre que si on lui a donné des instructions pour le faire. Toutefois, concernant le "comment", la prise de conscience est moins rapide. Ils ne perçoivent pas toujours la nécessité de créer un modèle et de garder des traces pour que l'IA "apprenne". Outre les observations et enregistrements, deux questions ont été posées avant et après l'activité (pré- et posttests). Il était ainsi demandé une définition personnelle de l'IA et des exemples d'IA rencontrés dans les médias ou dans la vie courante.

Sur les 70 **élèves du secondaire**, 20 seulement (28,5 %) n'ont pas donné de définition à l'IA au préalable de l'activité. 38 enfants (54,3 %) associent le mot IA aux mots "machine", "programme", "programmation", "informatique", "ordinateur" ou "électronique". Parmi ceux-ci, 13 enfants (13/38 - 34,2 %) accordent de l'intelligence à la machine. 14 enfants (20 %) pensent l'IA autonome ("elle est capable de nous comprendre", "elle est autonome", "elle réfléchit toute seule", "elle agit par

elle-même"). Enfin, 6 enfants définissent l'IA comme une intelligence non réelle, construite par l'Homme sans en préciser la nature. Exceptées les premières et dernières catégories, les autres ne sont pas exclusives. Il apparaît que les enfants ont une vision approximative de ce qu'est l'IA. Cette vision est alimentée par les utilisations quotidiennes des technologies : robots, Google Home, OK Google, Siri et Alexa illustrent leurs définitions. Outre les 6 enfants de la dernière catégorie, seuls 3 enfants évoquent la participation de l'Homme dans la création de la "machine".

Après l'activité, 10 enfants (14,3 %) ne définissent pas l'IA. Parmi eux, 2 enfants avaient fourni une définition incomplète/incorrecte en pré-test. Un enfant écrit ne pas avoir tout compris, les autres s'abstiennent. 30 enfants définissent l'IA comme un algorithme (42,8 %). Deux enfants parlent de l'IA comme d'un système informatique plus global. 12 enfants (17,1 %) évoquent la participation de l'Homme en tant que concepteur/développeur. 11 enfants accordent de l'intelligence à l'IA (11/70 - 15,7 %). 9 enfants (12,8 %) continuent de penser l'IA autonome, tout du moins en partie ("elle se suffit à elle-même", "elle apprend de ses erreurs", "elle réfléchit"). 8 enfants (11,4 %) lient l'IA aux données sur lesquelles elle repose (plus ou moins limitées, allant d'un "set donné" à l'"ensemble des données d'Internet"). 4 enfants discutent ses limites comme étant celles des concepteurs et rendent les erreurs possibles. Un seul enfant met en avant le rôle des utilisateurs de l'IA. Enfin, 9 enfants (12,8 %) donnent une définition limitée au contexte précis de l'activité menée en classe. De nouveau, les catégories citées ici ne sont pas exclusives.

Sur les **12 élèves du primaire**, 2 seulement (16,7 %) n'ont pas donné de définition à l'IA au préalable de l'activité. Seuls 2 enfants associent le mot IA aux mots machine ou ordinateur. 6 enfants parlent d'intelligence tout simplement ("une intelligence facile", "être intelligent", "avoir une bonne mémoire"). Deux enfants associent l'IA à une personne, deux autres à un robot. Enfin, un seul enfant précise que l'IA est conçue par l'Homme. Pour compléter les écrits, des éléments intéressants ont été relevés dans les discours lors de la phase de mise en contexte. Ainsi, les enfants définissent ensemble une IA comme un "robot" qui serait "plus intelligent que nous, que l'être humain en général" parce que "les hommes ont mis tout leur savoir dans les robots". Excepté la référence aux robots, les élèves ne donnent pas beaucoup d'exemples concrets et corrects. Les tondeuses et aspirateurs automatiques sont évoqués à plusieurs reprises sans qu'il soit possible pour les enfants d'expliquer en quoi ceux-ci seraient des IA. Un enfant fait le parallèle avec un moteur de recherche : "c'est une intelligence dans un robot, car ils (les robots) connaissent la réponse directement et pas nous".

Après l'activité, 2 enfants ne définissent pas l'IA, dont un qui avait fourni une définition incomplète/incorrecte en pré-test. Un seul enfant parle de programme. Deux enfants évoquent la nature électronique de l'IA. Un seul enfant évoque la participation de l'Homme en tant que concepteur/développeur ("c'est une intelligence que les humains donnent à des robots"), ce même enfant est le seul à accorder de l'intelligence à l'IA. 3 enfants (25 %) parlent de robots. Deux enfants mettent en avant le rôle des utilisateurs de l'IA ("l'IA a besoin obligatoirement de l'humain", "l'humain doit répondre par oui ou non"). Enfin, 6 enfants (50 %) donnent une définition limitée au contexte précis de l'activité menée en classe.

Discussion et perspectives

Plusieurs éléments permettent de répondre aux deux questions de recherche concernant, d'une part, le sentiment de compétence des enseignants et, d'autre part, les représentations des élèves. Ces deux questions permettent ensemble d'évaluer si l'activité conçue est susceptible de rencontrer les problématiques à la fois informatiques et critiques soulevées par le modèle théorique de référence.

Si les enseignants du primaire issus du premier profil se sont montrés confiants quant à leur capacité à mener l'activité proposée au sein de leurs classes, leurs homologues du second profil, malgré des explications théoriques plus conséquentes, ont trouvé l'activité complexe à s'approprier et, plus que probablement, à mener. Cela explique sans doute l'unique candidate prête à tenter l'expérimentation en classe. Les enseignants du secondaire, pourtant plus expérimentés et jugés capables de mener l'activité en autonomie, ont préféré la vivre en présence des chercheurs impliqués. Cette demande d'être dans la position d'observateurs a été justifiée par le besoin de "voir" d'abord le déroulement de l'activité et d'observer les moments plus ouverts, tels que la mise en contexte et le débriefing, moments où l'enseignant est le plus impliqué dans le dispositif. Nous pouvons relever que ces moments ont en effet posé plus de problèmes à l'enseignante du primaire qui a testé seule l'activité. La question des représentations de l'IA et de leur construction médiatique, évoquée durant ces deux phases, a été abordée de manière trop superficielle par cette enseignante qui s'est plutôt focalisée sur les concepts techniques qu'elle percevait comme plus complexes. L'expérience que les enseignants du secondaire ont d'habitude de ces types d'échange sur des problématiques plus "sociétales" les a probablement poussés à ne pas se lancer trop vite dans la mise en place de l'activité en autonomie. L'enseignante du primaire, moins expérimentée, a sous-estimé la capacité des élèves à évoquer des cas d'application d'IA parfois fort éloignés de ceux mentionnés dans les ressources et sa capacité à rebondir sur les questions posées. Elle s'est donc retrouvée en difficulté pour gérer les interactions avec ses élèves, alimentant alors son sentiment de manque de compétence. Pour leur part, les enseignants du secondaire, au terme de l'activité, se sont dits capables de la mettre en place seuls. Ces résultats mettent en lumière la nécessité de documenter davantage, dans les ressources fournies aux enseignants, les concepts informatiques et sans doute plus encore les problématiques médiatiques et sociétales. Ils nous incitent également élargir les moyens qui leur sont donnés pour s'approprier les contenus liés à l'IA, notamment en mettant l'accent sur le visuel et les vidéos. Au niveau de la forme, le développement futur du projet prévoit de créer une vidéo qui illustre le déroulement de l'activité en contexte réel. Au niveau du contenu, l'accent sera mis sur la manière de gérer les interactions entre l'enseignant et les élèves lors des phases de mise en contexte et de débriefing, en proposant des exemples de questions et des réponses qui pourraient être abordées. Ce travail sera notamment nourri par les observations réalisées lors des différentes expérimentations en classe. Toutefois, ces résultats montrent aussi le manque de formation des enseignants dans ce domaine, de manière plus générale. En secondaire, les enseignants étaient plus à l'aise, car ils avaient déjà en charge les cours d'informatique. En primaire, le sentiment de compétence est plus faible. C'est à ce niveau-là aussi que la formation aux technologies est la plus faible dans le contexte belge.

Concernant le changement espéré de représentation chez les enfants, un peu plus de 10 % des enfants du secondaire évoquent clairement les données dans leurs réponses au post-test. 5% discutent même des limites de ces données (en termes d'erreurs présentes). Plus de 17 % de ces élèves définissent l'IA comme conçue par un humain, contre à peine 4 % avant l'activité. Le taux d'enfants accordant de l'intelligence à la machine passe de 34,2 à 15,7 %. Enfin, si 20% des enfants pensaient l'IA autonome, ils ne sont plus que 12,8% après l'activité. C'est la notion d'algorithme qui est prépondérante dans les représentations suite à l'activité, mais cette notion semble insuffisante pour décrire ce qu'est l'IA. Pour autant, la notion d'apprentissage est presque absente, si ce n'est à travers les définitions directement inspirées du contexte de l'activité. Enfin, les notions de subjectivité et de "non-neutralité", qui ont plus trait à des questionnements sociétaux et critiques, sont absentes des définitions des élèves, bien qu'évoquées durant la phase de débriefing. De façon générale, les représentations des élèves du secondaire ont évolué vers des représentations plus correctes techniquement (bien qu'incomplètes), mais peu orientées vers des aspects qui ouvrent à des questionnements critiques. La notion d'autonomie "totale" où l'Humain est absent de la technologie semble difficile

à faire oublier, une notion qui est souvent nourrie par les médias et les productions culturelles et que l'on retrouve dans des représentations faisant appel à la métaphore du vivant (Boraita et al., 2020). Les résultats sont plus nuancés concernant les élèves du primaire. Il faut ici tenir compte du fait que l'échantillon est limité (12 enfants) et que l'activité a été animée par une enseignante volontaire, et non les chercheurs. Il apparaît cependant une évolution marquée dans les représentations des enfants, ceux-ci fournissant majoritairement, suite à l'activité, des définitions plus "correctes" de l'IA au niveau informatique, dont ils semblaient avoir moins connaissance au préalable. Comme pour les élèves du secondaire, les éléments liés à des aspects sociétaux et critiques n'ont pas été évoqués. Les résultats obtenus peuvent provenir en partie d'une limite de la méthode utilisée pour récolter les représentations, à savoir le questionnaire pré- et post-test. Il était demandé aux élèves de formuler leur définition de l'IA. Mais les représentations des élèves peuvent également se dévoiler à travers leur discours, ce qui permettrait d'en avoir une perception plus complexe et plus fine. Le développement ultérieur de la recherche pourrait dès lors inclure une analyse approfondie des interactions et des discours des élèves lors de la mise en contexte et du débriefing, qui serait aussi plus développée dans le jeu. Nous pourrions également prévoir des entretiens sous forme de focus groupe autour de différents thèmes "techniques" et "sociétaux" (l'autonomie, la subjectivité, etc.). Une autre piste serait de retarder le posttest, ou la phase de récolte de données après l'activité, afin de laisser le temps aux élèves de s'approprier le contenu et les questionnements soulevés. Malgré les limites méthodologiques, les résultats "côté élèves" plaident pour un renforcement des moments d'échange avec l'enseignant et entre eux (lors de la mise en contexte et du débriefing) et davantage de supports pour soutenir les réflexions qui s'y développent (exemples percutants, référence à des situations réelles démontrant les problèmes et limites de l'IA, faire appel au vécu et aux problèmes rencontrés par les élèves, etc.).

Conclusion

Le projet de recherche que nous avons mené visait à concevoir une activité d'éducation à l'IA susceptible de rencontrer les problématiques à la fois informatiques et critiques soulevées par le modèle théorique de référence. Les résultats semblent confirmer l'intérêt et la faisabilité de croiser les différentes approches disciplinaires pour aborder les différents aspects de l'IA, mais révèlent également une difficulté à "doser" chacune d'elles en vue de rencontrer les objectifs éducatifs techniques et critiques. La complexité des concepts informatiques à aborder y a joué un rôle, en défaveur du développement de la partie critique, reléguée au second plan. Les résultats mettent par ailleurs en évidence la nécessité de renforcer la formation des enseignants au niveau des compétences relatives aux technologies numériques dans chacune de leurs dimensions.

Il nous semble qu'un des apports de ce projet réside dans la contribution au développement d'une didactique de l'éducation au numérique, et plus précisément d'une éducation citoyenne critique à la technologie. Toutefois, des ajustements sont encore nécessaires et nous invitent à faire évoluer l'activité, en développant notamment le contexte médiatique et l'analyse critique de l'IA.

RÉFÉRENCES

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(Jan/Feb.), 16-25. Retrieved from <http://edr.sagepub.com/content/41/1/7.full.pdf+html>.

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research : Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1–14.

Boraita, F., Henry, J., & Collard, A-S. (2020). Developing a Critical Robot Literacy for Young People from Conceptual Metaphors Analysis. In 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). IEEE, 2020

Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9–13.

Collard, A.-S., & Jacques, J. (2018). Eduquer aux robots : les enjeux de la métaphore du vivant. Actes du Séminaire M@rsouin 2018. Retrieved from <https://www.marsouin.org/article1089.html>

Déclaration de Montréal, <https://www.declarationmontreal-iaresponsable.com/la-declaration>

Elish, M.C., & Boyd, D. Situating methods in the magic of big data and ai. *Communication monographs*, 85(1):57–80, 2018.

Fastrez, P. (2011). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 33(33), 35–52.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago, IL (1967).

Henry, J., Hernalesteen, A., Dumas, B., & Collard, A-S. (2018). Que signifie éduquer au numérique ? Pour une approche interdisciplinaire. In *De 0 à 1 ou l'heure de l'informatique à l'école: Actes du colloque Didapro 7 - DidaSTIC*. Peter lang, 61–82

Henry, J., Hernalesteen, A., & Collard, A-S. (2020). Designing Digital Literacy Activities: An Interdisciplinary and Collaborative Approach. In 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). IEEE, 2020

Jacques, J., Grosman, J., & Collard, A.-S. (2018). Recommendation Algorithms in Digital Media: Identifying Issues for Media Education through Game-Based Focus Groups, communication at the Media Education Summit, Hong-Kong

Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Hirschmugl-Gaisch, S., & Huber, P. Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. In 2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), pages 1–9. IEEE, 2016.

Lambert, D. (2019). *La robotique et l'intelligence artificielle*, Namur-Paris : Editions jésuites (coll. *Que penser de...?*).

Latour, B. (2000). «La fin des moyens», *Réseaux*, 18(100), p.39-58.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (2e édition). De Boeck Supérieur.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress : Is a little knowledge a dangerous thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97–100.

Saariketo, M. (2014). Imagining alternative agency in techno-society: outlining the basis of critical technology education. *Media Practice and Everyday Agency in Europe*, 129–138.

Saariketo, M. (2014). Reflections on the question of technology in media literacy education, in *Reflections on media education futures: contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland* (pp. 51–61).

The Design Based-Research Collective (2003). *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.

Villani, C. (2018). Donner un sens à l'intelligence artificielle. Pour une stratégie nationale et européenne, Rapport dans le cadre d'une mission parlementaire française.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299–321.

Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., & Van Den Brande, G. (2016). *Digcomp 2.0 : The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Rapport de recherche EUR 27948 EN, European Commission.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

VERS UNE HERMÉNEUTIQUE DU PRAGMATISME UNE THÉORIE COMMUNICATIVE ET UNE MÉTHODE ANALYTIQUE POUR LES PROJETS DE VISUALISATION DE DONNÉES

Murray Dick

Department of Media, Culture, Heritage
Newcastle University
UK-NE1 7RZ
murray.dick@ncl.ac.uk

Résumé : La visualisation des données est un média de plus en plus visible dans la vie moderne en réseau. Sa vulgarisation doit ses dettes à l'essor du big data et à notre culture de plus en plus visuelle ; et à la confluence de ces deux phénomènes. Mais comment exploiter au mieux le potentiel sous cette forme ; pour combler l'écart de participation dans les sociétés post-industrielles; ainsi que pour doter les citoyens d'un moyen de juger de leur fiabilité et de leur crédibilité? Les moyens de savoir dans ce domaine sont pris entre deux positions opposées; l'un universaliste et explicatif, l'autre relativiste et interprétatif. Les(meilleures pratiques) en disent souvent trop peu sur les indices culturels subtils qui peuvent être encodés dans les visualisations de données, notamment en ce qui concerne l'affect et l'émotion du public. D'un autre côté, les critiques interprétatives supposent souvent trop. Le potentiel de l'analyse multimodale, par exemple, est limité par un certain nombre d'hypothèses d'organisation ; notamment que tous les modes de communication contribuent également au sens. Au lieu de cela, l'auteur propose une approche pragmatiste-réaliste et discursive de la visualisation des données en tant que forme communicative. Les signes opèrent à différents niveaux, comprenant un discours à plusieurs niveaux. Contrairement aux perspectives logico-positivistes, on ne suppose pas que les codes organisent nécessairement les signes(et donc toutes les significations) dans la visualisation des données. Mais également, contrairement aux perspectives interprétatives, cette approche est mieux comprise comme une (critique à la source); une approche très différente(et à certains égards antithétique) de l'herméneutique de la suspicion qui définit les approches interprétatives.

Influence méthodologique de trois domaines d'interprétation ; analyse du discours visuel, théorie de la métaphore conceptuelle, environnement des nouvelles; et un quatrième explicatif, les meilleures pratiques en conception infographique; sont réunis au moyen d'une épistémologie pragmatique définie comme une interaction paradigmatique. L'auteur présente un outil heuristique qui peut aider à l'interprétation de la visualisation des données. Lorsqu'un conflit survient, il est proposé de le résoudre au mieux en se référant à la faillibilité pragmatique classique ; la valeur des idées dépend de leur utilité plutôt que de toute notion de vérité absolue.

Mots-clés : *Infographie, visualisation des données, maîtrise de l'information, meilleures pratiques, esthétique, méthodologie*

TOWARDS A HERMENEUTICS OF PRAGMATISM
**A communicative theory and an analytical method
for data visualization projects**

Murray Dick

Department of Media, Culture, Heritage
Newcastle University
UK-NE1 7RZ
murray.dick@ncl.ac.uk

Abstract : Data visualization is an increasingly present medium in modern, networked life. Its popularization owes debts to the rise of big data, to our increasingly visual culture; and to the confluence of these two phenomena. But how can the potential in this form best be harnessed; towards addressing the participation gap in post-industrial societies; as well as towards equipping citizens with a means of judging reliability and credibility? Ways of knowing in this field are caught between two opposing positions; one universalistic and explanatory, the other relativistic, and interpretive. ‘Best practice’ often says too little about subtle cultural cues that may be encoded within data visualizations, not least concerning audience affect and emotion. On the other hand, interpretive critiques often assume too much; the potential in multimodal analysis, for example, is constrained by a number of organising assumptions; not least that all modes of communication contribute equally to meaning. Instead, the author proposes a pragmatist-realist, discursive approach to data visualization as a communicative form. Signs operate on different levels, comprising a multilevel discourse. Unlike logico-positivist perspectives it is not assumed that codes necessarily organize signs (and hence all meanings) in data visualization. This approach is best understood as ‘source-criticism’; a very different (and in some respects antithetical) approach to the hermeneutics of suspicion that often shape critical interpretive approaches. Methodological influence from three interpretive fields; visual discourse analysis, conceptual metaphor theory, news environment; and a fourth explanatory one, best practice in infographic design; are brought together by means of a pragmatic epistemology defined as paradigm interplay. The author presents a heuristic tool that may help in the interpretation of data visualization. Where a conflict arises, it is proposed that this may best be resolved with reference to classic pragmatic fallibilism; the value of ideas being contingent upon their utility, rather than in any notion of absolute truth.

Mots-clés : *Infographics, data visualisation, information literacy, best practice, aesthetics, methodology*

What makes a good infographic, in today's information- (and disinformation-) saturated world? Certainly, quantitative infographics and data visualizations (these terms, in this particular context, will be used interchangeably throughout) are subject to an extensive, and long-established literature of normative standards of best practice. From as far back as the second half of the nineteenth-century, the need for such standards arose as a consequence of rising fears of 'babelization' across the sciences (Palsky, 1999). Early twentieth-century standards, particularly those developed by Willard Brinton (1915), were tentative, and in some respects (despite their title, and ambitions) culturally relativistic; and they were built upon, through the second half of the twentieth century, by a range of authors, including; Tukey (1972), Tufte (1983), Wainer (1984) and Paulos (1996). By degrees, those standards developed amongst these authors, within the sciences and social sciences, have moved into popular culture via education, and the media, and in particular via news media. Within the news industry a specialist literature concerning best practice has emerged (Holmes, 1984; Sullivan, 1987; Cairo, 2012; 2019), which has recently become operationalised in the form of bespoke in-house data style guides (Klein, 2017). Given this extensive, long-established and wide-ranging literature then, it may reasonably be asked, why is it necessary to identify and pursue a different approach to the established way that data visual literacy, or «graphicacy» (Balchin, 1972) is understood and taught? The reason is that there is more to the creation, and to the interpretation of data visualizations, than mere technical standards. The literature on literacy in this field requires a broader framework that accommodates analytical and ethical skills, too.

The infographic as visual argument

A line chart in the first edition of Stephen Pinker's *Enlightenment Now* (2018, 131) also appearing on the web page Enlightenment Environmentalism, as 'figure 3', concerns trends in forest coverage; showing that forests today are comparatively healthy, contrary to the prevailing discourse of environmental pessimism. This graph accords with many tenets of best practice in the field; it employs a form (line graph) widely regarded as optimal for displaying continuous data (time); the intervals on its axes are regularly spaced, and are adequately labelled; it is (credibly) sourced, and in terms of aesthetics, it is positively Bauhausian in its simplicity; it is the very antithesis of Tufte (1997)'s «*chart junk*». And yet, as Jeffrey Sachs has observed (2019), the source for this data contains a caveat that makes clear that comparisons of the kind Pinker makes in this visualization are not appropriate (due to fundamental differences between deforestation and reforestation, and to the nature of different types of growth). Elsewhere, Pinker's work has been challenged more broadly for being overly ideological, at the expense of even-handed critique, analysis, and engagement with wider scholarship (Riskin, 2019). Whether we accept this or not, it nevertheless seems to represent a potential paradox; a visual form that adheres to (seemingly) objective standards that explains phenomena, which is at the same time presented in a context that seems to serve to persuade.

In truth, this is not a new problem; indeed, it was present in the origins of the form. William Playfair, to whom the invention of the line graph is commonly attributed, mobilised his graphical work in texts that more resembled economic polemics than Enlightenment reference works, including *The Statistical Breviary* (1801), in which he implicitly willed England to 'win' its international trade wars (Berkowitz, 2018). Later, in the early twentieth century, Otto Neurath devised the International system of typographic picture education (Isotype) as a means of representing data as "visual arguments" (Burke 2013, 84–85) towards seeking the end-goal of a worker's revolution, in Red Vienna. The purposive nature of data visualization then, has found articulation from its origin, and through its history. So how might we better understand and accommodate this into analysis, and into data literacy pedagogy?

Data should speak for itself...?

According to one of today's leading architects and exponents of best practice in data visualization, the infographic artist should let the data speak for itself (Tufte, 1983). But to whom does the infographic speak? And is it realistic, given the potential for wide variation in levels of understanding and cognition of data visualizations amongst the public (Kehaulani Goo, 2015), that this message will be understood? Naive empiricism (Schudson, 1981) it may be argued, faces a serious challenge in a post-truth world; at a time of widely perceived crisis in political legitimacy (Hahl et al, 2018).

Although standards in infographic design are clearly important, there is nonetheless a need to consider, and to explore a wider range of considerations, that may be communicated in data visual form. Basing data literacy, and the teaching of data literacy, exclusively around established best practice in infographic design, a field dominated by scientists, mathematicians and other intellectual elites, often talking to each other (or talking amongst similarly knowledgeable audiences) may not be a good communicative fit for a pedagogy aimed at serving wider political and civic ends, amongst the public. Here, an aesthetics of data visualization may help.

Above and beyond levels of cognition and understanding, such an aesthetics may address many socially constructed phenomena, such as symbolism, and the cultural, contextual, political and ideological associations and meanings, that are ineluctably connected to the communicative process. The role of emotion in the interpretation of data visualization cannot be ignored; it was certainly acknowledged amongst those who inspired its earliest forms. Joseph Priestley, an early pioneer in the use of timelines in pedagogy (indeed, whose timelines directly influenced Playfair's innovations) was particularly well-attuned to its consequences, writing of a sense of awed disbelief at the volume of blood-shed implicit in his timeline of political revolutions, *A New Chart of History* (1769). Today we may reflect upon the symbolism (political, religious, social, and cultural) of the colours orange and gold amongst unionist and nationalist communities in Northern Ireland; and think of how infographics that confuse, conflate, or ignore these tribal meanings may be misinterpreted, wilfully ignored, or worse still, used to further sectarian ends and divisions, amongst these communities. Clearly, emotions have motivational, psychological, social and cognitive impacts on learning; and all are important factors that should be embraced in an aesthetics of data visualization.

A Different Theoretical Model

The limitations of conventional best practice in the field seem to be a consequence of the way communication is conceived (whether explicitly or implicitly) in the scientific, and social scientific literature on standards of best practice. The dominant approach here conceives of communication as a process of transmission, the dominant model in American intellectual life through the twentieth century, according to James Carey (2008). The notion that communication represents merely the transmission of information from one party to another speaks to a particularly individualistic way of understanding the world. However, Carey encourages us not to lose sight of the social, communal and contextual connotations of communication, what he calls the «*ritual theory of communication*»; wherein meanings are mediated between sites of production and sites of reception, and their shared norms, needs and expectations. Transmission and ritual co-exist; but they represent very different ways of knowing about data in visual forms.

Towards a Theoretical Model

One way in which to accommodate both of these communicative perspectives, comes from the field of (visual) discourse, and discourse analysis. In this view, ideology may be seen to represent merely one strand of four different perspectives that mutually co-exist, and compete in what Umberto Eco (1976) called a «*multilevel discourse*», within every data visualization. An ideological discourse co-exists alongside perspectives of the form as alternatively; method, tool, and aesthetic; all of these perspectives co-exist, and appear by degree of emphasis. Discourse analysis is conventionally conceived of within the constructivist approach to the humanities, and discourses are often seen in this paradigm as competing, relativistic voices within texts; however, objective standards must somehow be accommodated. In making this accommodation, one need not assume, after what Ricoeur called the «*school of suspicion*» (1965), that ideology is a zero-sum game in infographic design. On the contrary, it is possible to hold to some objective truths, and to acknowledge that conventional standards serve an essential purpose both in design, and in pedagogy. There is therefore a clear need for what might be termed a pragmatic hermeneutics of «*source criticism*» (Felski, 2015) that incorporates a range of communicative factors, and in particular those meanings attendant to the ritual critique of communication, that are not considered within the communication as transmission model.

Method of Analysis

Alongside a new model for thinking about data visualizations, it may be necessary to develop a more holistic (and robust) mode for interpreting meanings in data visual forms. This paper presents a composite, interdisciplinary approach that draws together the logical and the interpretive, into a coherent and holistic approach premised on the pragmatic notion of «*paradigm interplay*» (Schultz & Hatch, 1996). This approach draws upon analytical perspectives from four discrete fields; «*visual discourse analysis*» (Albers, 2013); «*conceptual metaphor theory*» (Lakoff & Johnson, 1985 [1980]); news form as «*media environment*» (Nerone & Barnhurst, 2001), and lastly, conventions and best practice from the field of infographic design. It is of course necessary to acknowledge the subtleties and nuance attached to each of these methods, and the disciplines from which they arise. Nor is it assumed that this particular collection of methods is applicable to all data visual forms at all times. The approach outlined here was developed with respect to two-dimensional graphical forms, commonly found in newspapers and on websites; alternative formats (such as three-dimensional, or interactive visualizations) may require further analytical considerations.

The following matrix is presented as a means of interpreting meanings in infographics including those not always covered by best practice in design; that may exist for particular audiences, in particular contexts, and that may influence the ways in which these audiences, in turn, engage with data in particular forms. It comprises a set of heuristics, or an analytical check-list, that may be used to interpret a wider range of factors and contingencies in the pedagogy of information literacy, than best practice alone. What follows is a description of each heuristic in turn, accompanied by a brief explanation of what each contributes to the analytical process; and then a brief case study incorporating the matrix into analysis.

Visual Discourse Analysis

Appropriation: This factor concerns the visual or cultural cues and references that are incorporated into design. In cultural design, the designer must consider the tensions inherent between inspiration and appropriation. Certainly, the borrowing, copying, and acquisition of symbols from a variety of cultures past and present, is key to the vibrancy of any living culture. The consideration here is whether or not those appropriated symbols (or sites of appropriation) are acknowledged, in design, in a transparent way.

Composition: This factor concerns those compositional norms and traditions that define the form. Some specific considerations here may include: colour theory, grid theory, the Golden Ratio, and Gestalt principles (similarity, continuation, closure, proximity, foreground/background, symmetry and order).

Focal point: This factor concerns how and where the gaze is drawn; and how power dynamics between viewer and subject may be encoded, and decoded.

Framing: This factor concerns the nature of the field of meaning in the form. Drawing upon the field of linguistics, it considers those aspects of meaning that are contextualised within (visual, or multimodal) linguistic forms. The relationship between meaning and form is conceived of as being interconnected; and involving processes of both decoding (or semasiology) and encoding (or onomasiology). Within the 'frame', meaning is therefore expressed via cognitive structures that, by and large, determine understanding in the interpretive process.

Juxtaposition: This factor concerns those meanings that are implicit by means of contrast, or comparison. This may take the form of «implicit propositionality», whereby an analogy is implied by means of the juxtaposition of pictorial stimuli. Alternatively, it may take the form of «associational juxtaposition», a concept that arose within the field of modern advertising.

Media: This factor concerns how the choice of media used informs the message. This, in turn, involves a consideration of effects arising from how data visualizations are published and circulated; whether in books, in newspapers, on websites, or in virtual space. This factor also accommodates analysis concerning the material aspects of the consumption of a particular medium, and those technological affordances associated with these processes (such as how books are read, or how web pages are scanned).

Medium: This factor concerns how infographic and data visual formats are created (from wood cuts, to linotype printing, to rotary printing, to design software), and what these methodological processes contribute to meanings.

Conceptual Metaphor Theory

Howard Wainer reminds us that infographics are all essentially visual metaphors (2006, 30). These metaphors may be abstract and implicit (for example, in linear charts, *where up is more, and down is less*), or representational, and explicit (for example, pictograms), or both. There is a certain duality in metaphors that make them an ideal conduit for exploring and expressing the ritualistic interpretation of communication, in the form of cultural artefacts, symbols and

routines. Metaphors are more than simply ways of talking; they help us to situate ourselves within, and come to understand reality, too. Statistical infographics stand both as and for data that empirically expresses natural phenomena. As metaphors, they may be structural, orientational, or ontological; and they may comprise meanings that are local or universal.

Media environment

Barnhurst and Nerone (2001) set out to challenge the commonsense assumption that there is a natural divide between text and images, in newspapers. Their concept of news environment, an approach that accommodates all material published within a particular medium (or part of a medium), is an attempt to bridge this artificial divide. It can be thought of as the accumulation of meanings from discrete components of images and texts, that collectively comprise the message(s) conveyed and interpreted in a given medium. This consideration includes the intrinsic and specific logics of the medium and its usage.

Conventions of best practice

Lastly, given that media literacy as a general skill is best applied to mass media, sources of best practice established within news culture may be better suited than mathematical or scientific sources.

An applied example, in brief



Illustration 01. “What Different Nations Eat and Drink,” Šareni svjetski koledar, (1901).

The above data visualization (Illustration 01.) appropriates nineteenth-century national costume, and other symbols, such as the desert fatigues of the British symbol (that are fundamentally unsuited to his homeland), and frames them in such a way as to communicate implicit knowledge about national character. It is composed of figures that represent elite nations on the world stage, each conforming to ideal-typical ethnicities. The focal point is the giant Chinese tea-pot, at the left-hand edge. In its implicit propositionality, this symbol serves to define a cultural division between those global trading powers (the bottom four), and continental European states (the top four). It was published in an almanac in the Hapsburg Empire, *Šareni svjetski koledar* (1901), a popular, and

entertaining form of knowledge and learning; but one that also served a propagandizing function in army recruitment (Dalbello, 2002). It only became possible due to advances in printing methodologies around the time of its publication; it is new media (Dalbello & Spoerri, 2006). Metaphorically, the height of each product icon stands ‘as’ the volume of real-world products consumed, according to the universal orientational metaphor, up is more, down is less; and each collection of symbols stand ‘for’ the «*imagined community*» in each nation; that is both inscribed and reproduced according to its consumer habits. This visualization was published in a relatively diverse media environment; alongside visual lists, compendia of trivia and discursive journalism (Dalbello, 2002). Finally, in terms of best practice, although pictograms can be misleading (in so far as it is not always clear which variable; whether height, length, or area, represents the method of comparison) the heights of each product nevertheless accurately reflect their associated values (Dalbello & Spoerri, 2006).

Conclusion

Educators seeking an optimal outcome in their data literacy pedagogy, may think about the differences between infographics as conceived of as a theory (in the sciences) and infographics as conceived of as a tool (in popular media, such as in news work); and to the discursive differences between these two ways of thinking. Assumptions that underpin data literacy pedagogy aimed at the general public need not necessarily accord with those dominant assumptions shared amongst specialists. Indeed, those infographics designed and developed within popular news culture, and the standards that inform them, may prove more appropriate than approaches from the sciences and social sciences. Digital literacy is not merely a means of transmission; it is also a means of ritual. Some members of the public dislike some infographic forms (Dick, 2014), and it may be helpful to address this both in information literacy, and in design. Similarly, the learner’s experiences, cultural reference points, memory, affordances, and affective disposition may all be useful sites of knowledge to accommodate within pedagogy, and design. Where the wider public are concerned, a pragmatist-realist approach to data visualizations may be beneficial. In terms of future directions, there is, suffice it to say, a great need for empirical data, concerning both optimal approaches to creation, and optimal methods in pedagogy in information literacy. There is also a clear need to move beyond past assumed conventions, and towards a new evidence base.

RÉFÉRENCES

- Albers, P. (2013). ‘Visual discourse analysis.’ *In New Methods of Literacy Research*, ed. Penny Albers, Teri Holbrook, & Amy Seely Flint, pp. 101– 114. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Balchin, W. G. V. (1972). ‘Graphicacy.’ *Geography: Journal of the Geographical Association*, 57(3), pp. 185.
- Berkowitz, B. (2018). *Playfair: The True Story of the British Secret Agent Who Changed How We See the World*. Fairfax, VA: George Mason University Press.
- Brinton, W. (1915). ‘Joint Committee on Standards for Graphic Presentation.’ *Publications of the American Statistical Association*, 14(112), pp. 790– 797.

Burke, C. (2013). 'The Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum in Wien (Social and economic museum of Vienna), 1925– 34.' In *Isotype: Design and Contexts 1925– 1971*, ed. C. Burke, E. Kindel, & S. Walker, 21– 102. London: Hyphen Press.

Cairo, A. (2012). *The Functional Art: An Introduction to Information Graphics and Visualization*. San Francisco: New Riders.

Cairo, A. (2019). *How Charts Lie: Getting Smarter About Visual Communication*. W. W. Norton & Company.

Carey, J. W. (2008). *Communication as Culture, Revised Edition: Essays on Media and Society*. Abingdon-on-Thames: Routledge.

Dick, M. (2014). 'Interactive Infographics and News Values.' *Digital Journalism*, 2(4), pp. 490-506.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics (Advances in Semiotics)*. London: Indiana University Press.

Felski, R. (2015). *The limits of critique*. University of Chicago Press.

Hahl, O., Kim, M., & Zuckerman Sivan, E. W. (2018). 'The authentic appeal of the lying demagogue: proclaiming the deeper truth about political illegitimacy.' *American Sociological Review*, 83(1), 1-33.

Holmes, N. (1984). *Designer's Guide to Creating Charts and Diagrams*. New York: Watson-Guptill Publications Inc.

Kehaulani Goo, S. (2015). 'The art and science of a scatter plot.' Pew Research: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/09/16/the-art-and-science-of-the-scatterplot/>

Klein, S. (2017). 'ProPublica data style guide.' Git Hub: <https://github.com/propublica/guides/blob/master/news-apps.md>

Lakoff, G. J., & Johnson, M. M. (1985 [1980]). *Metaphors We Live By*. Second edition. London: University of Chicago Press.

Nerone, J., & Barnhurst, K. (2001). *The Form of News. A History*. New York: The Guilford Press.

Palsky, G. (1999). 'The debate on the standardization of statistical maps and diagrams (1857– 1901).' *Elements of the history of graphical semiotics*: <https://journals.openedition.org/cybergeo/148>

Paulos, J. A. (1996). *A Mathematician Reads the Newspaper: Making Sense of the Numbers in the Headlines*. New York: Doubleday.

Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The case for reason, science, humanism, and progress*. London: Penguin.

Pinker, S., 2018. 'Enlightenment Environmentalism.' [online] The Breakthrough Institute. Available at: <<https://thebreakthrough.org/journal/no-8-winter-2018/enlightenment-environmentalism>> [Accessed 18 April 2020].

Playfair, W. (1801). *Statistical Breviary; Shewing, on a Principle Entirely New, the Resources of Every State and Kingdom in Europe*. London: Wallis.

Priestley, J. (1769) *A Description of a New Chart of History*. Warrington: Warrington Academy.

Riskin, J. (2019). 'Pinker's Pollyannish Philosophy and Its Perfidious Politics.' *LA Review of Books*, 15 January: <https://lareviewofbooks.org/article/pinkers-pollyannish-philosophy-and-its-perfidious-politics/>

Sachs, J. (2019). Twitter feed, 8:22 PM, Dec 16, 2019: <https://twitter.com/JeffreyASachs/status/1206671055017926657>

Schudson, M. (1978). *Discovering the News: A Social History of American Newspapers*. New York: Basic Books.

Schultz, M., & Hatch, M. J. (1996). 'Living with multiple paradigms: The case of paradigm interplay in organizational culture studies.' *Academy of Management Review*, 21(2), pp. 529– 557.

Sullivan, P. (1987). *Newspaper Graphics*. Darmstadt: IFRA.

Tufte, E. (1983). *The Visual Display of Quantitative Information*. Cheshire, CT: Graphics Press.

Tufte, E. (1997). *Visual Explanations: Images and Quantities, Evidence and Narrative*. Cheshire, CT: Graphics Press.

Tukey, J. W. (1972). 'Some graphic and semi- graphic displays.' In *Statistical Papers in Honor of George W. Snedecor*, ed. Theodore Alfonso Bancroft, pp. 293– 316. Iowa: Iowa State University Press.

Wainer H. (1984), "How to display data badly". *The American Statistician*, 38(2), 137–147

Wainer, H. (2006). *Graphic Discovery: A Trout in the Milk and Other Visual Adventures*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

ACTIVITÉS PERSONNELLES DE NATURE MÉDIATIQUE ET CITOYENNETÉ : UN ENJEU POUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Thierry Gobert
Isabelle Lavail-Ravetllat

Centre de Recherche sur les Sociétés et Environnement en Méditerranée (CRESEM)
Université Perpignan
F - 66 000
thierry.gobert@univ-perp.fr, isabelle.ravetllat@gmail.com

Résumé : Cette recherche en Sciences de l'Information et de la Communication questionne les rapports de l'éducation aux médias tout au long de la vie au regard du concept de citoyenneté dans le contexte de massification des activités personnelles de nature médiatique. Elle fait l'hypothèse de l'apparition de difficultés à laisser l'apprenant découvrir par lui-même les règles de vivre-ensemble et du développement d'une représentation de la société en deux espaces, public et numérique. Cette représentation est associée à des biais d'optimisme comme des illusions de contrôle et de compétence qui favorisent des processus d'institutionnalisation de soi. Leur compréhension pourrait être intégrée dans les référentiels éducatifs de manière à créer une pédagogie spécifique aux citoyens en devenir et, pour cela, sensibiliser les plus jeunes aux risques induits par l'utilisation du numérique.

Mots-clés : Éducation aux médias - citoyenneté - activités de nature médiatique - institutionnalisation de soi - biais d'optimisme

Citizens Personal Media Production: Major Stakes In Media Literacy

Thierry Gobert
Isabelle Lavail-Ravetllat

Centre de Recherche sur les Sociétés et Environnement en Méditerranée (CRESEM)
Université Perpignan
F - 66 000
thierry.gobert@univ-perp.fr, isabelle.ravetllat@gmail.com

Abstract : This paper in Communication science questions the relations between media literacy and the concept of citizenry in the context of personal media production. It proposes that letting the learners discover by themselves the boundaries of community life and integrate them might prove to be a difficult exercise. As a result, a representation of society as two spaces, public and digital, emerges. This representation is associated with optimism biases such as illusions of control and performance which facilitate the process of self-institutionalizing. We propose that the comprehension of these elements shall be integrated to educational frameworks in order to develop a pedagogy specific to citizens-to-be through awareness-raising programmes to digital risks.

Keywords : Media literacy - citizenry - personal media production - self-institutionalizing - optimism biases

L'évolution du contenu législatif organisant la citoyenneté s'inscrit dans l'actualité. Lorsque des modifications surgissent, elles attisent des débats conduisant à des manifestations de grande ampleur : les questions d'égalité, de laïcité ou sur les institutions ont interpellé les Français. Les règles du vivre-ensemble - ces valeurs de la République - sont en effet inculquées dès le plus jeune âge au citoyen en devenir par la scolarisation et aux personnes en voie de naturalisation, quelle que soit leur génération. L'éducation, et plus particulièrement l'éducation aux médias, apparaît ainsi comme un vecteur de formation à la citoyenneté et ce, tout au long de la vie.

Toutefois, le développement du numérique a bouleversé les normes traditionnelles de communication. L'équilibre entre échanges privés et contrôle étatique est brisé (Bruyère, 2010 : 4). L'influence de la technique est à ce point important qu'elle serait en capacité d'orienter un scrutin électoral. Déjà, il y a plus de vingt ans, un rapport d'orientation précisait que la « révolution Internet était susceptible d'influer sur le fonctionnement et même le sens de l'État » (Baquiast, 1998 : 8). Historiquement, en France, le concept de citoyenneté s'était développé pour affirmer une égalité de statut entre les individus (Gladstone, 2010 : 585). Actuellement, les différentes fractures numériques ne favorisent pas la réalisation de cette égalité. Il est donc nécessaire « de donner à toutes et tous les clefs pour décrypter, évaluer et comprendre les informations, quels que soient leurs supports » (Gariel, 2019 : 16), notamment dans les programmes éducatifs. Leur objectif est d'enseigner l'applicabilité de la citoyenneté jusque dans l'utilisation des outils numériques.

Pourtant, malgré le travail des institutions éducatives, des comportements favorisant des agissements contraires aux valeurs citoyennes se multiplient sur Internet. En réponse, la France vient de se doter de la loi Avia « visant à lutter contre les contenus haineux sur Internet »⁴. Désormais, les plateformes privées sont chargées d'identifier elles-mêmes les contrevenants, de les dénoncer aux autorités et de supprimer les contenus litigieux. Cette approche questionne l'influence des industries du numérique sur la citoyenneté, qui trouvent une expression dans ce que nous dénommons « des activités personnelles de nature médiatique ». Ces activités sont celles d'une personne qui conçoit, crée ou partage des contenus, même préexistants, pour gérer sa notoriété en ligne, qu'elle soit circonscrite à son cercle de relations privées ou qu'elle atteigne un volume de suiveurs tel qu'il était autrefois réservé à la presse et aux organes de communication institutionnels. Elle se comporte comme si elle gérait un média, comme si elle était une personne-média.

L'individu-média (Dordick, Larose, 1992) serait fortement influencé par des illusions de contrôle et de performance. Il est en effet nécessaire que le sujet ait suffisamment confiance en lui-même et dans la pérennité de l'environnement numérique pour actualiser ses conduites. Les illusions de compétence (Kahneman, 2011) permettent de produire des contenus sans pour autant maîtriser les règles et les savoir-faire ; les illusions de contrôle (Langer, 1975) favorisent la gestion du stress en reportant dans le temps, sur un groupe ou un dispositif les éléments indispensables sur lesquels le sujet n'a pas de prise. Avec le numérique, ces illusions, connues comme des biais d'optimisme, s'additionnent et favorisent l'émergence d'une institutionnalisation de soi (Gobert, 2019). La personne met en œuvre des processus de communication et de médiation qui calquent, à son échelle, ceux d'une institution ou du représentant de l'une d'elles. L'individu est le référent de son image en ligne. Il la défendra éventuellement contre des agresseurs susceptibles d'usurper son identité, de dévoiler ses coordonnées dans des espaces inadaptés, de montrer des comportements agonistes à son égard. L'éducation aux médias tout au long de la vie tient-elle compte de ces pratiques de médiation ?

4. http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/dossiers/alt/lutte_contre_haine_internet#15-ANLDEF

Ce n'est pas neutre. L'un des objectifs annoncés de l'éducation nationale est justement d'enseigner à l'apprenant que les valeurs du vivre ensemble sont applicables uniformément sur le territoire, y compris avec les technologies de l'information et de la communication. L'enjeu est d'autant plus important qu'il semble que la perception d'Internet serait celle d'une liberté maximale. Le phénomène serait amplifié par une dualité de discours qui laissent percevoir qu'il y aurait deux régulateurs des valeurs de la citoyenneté : l'autorité judiciaire dans l'espace public et les entreprises privées dans la sphère néérique.

Nous ferons l'hypothèse que l'éducation aux médias rencontre des difficultés à faire reposer la charge de l'identification des limites de la citoyenneté sur l'apprenant. En effet, il semblerait que le laisser découvrir par lui-même les caractéristiques du vivre-ensemble serait d'autant plus complexe qu'il est engagé dans des dynamiques d'institutionnalisation de soi nourries par des biais d'optimisme comme les illusions de contrôle et de compétence. Par ailleurs, l'éducation aux médias est appliquée uniformément tout au long de la vie. En ne proposant pas de pédagogies différentes pour les sujets apprenants mineurs (citoyens en devenir) et majeurs (citoyens de plein droit), elle accentuerait l'émergence de représentations ségréguant un espace public soumis aux règles de citoyenneté et un espace numérique bénéficiant d'une liberté maximale. Ces phénomènes seraient favorisés par l'absence d'éclaircissements sur les biais d'optimisme et les processus d'institutionnalisation personnelle fortement présents dans les très populaires activités personnelles de nature médiatique.

En premier lieu, nous évoquerons les ancrages de l'étude et les pédagogies convoquées en éducation aux médias en spécifiant leur objet quant aux compétences citoyennes dans le contexte contemporain de la massification des pratiques de médiation instituante. Dans un deuxième temps, seront décrites les trois étapes de la méthodologie d'enquête administrées dans une formation diplômante en photojournalisme. Enfin, la présentation des résultats mettra en lumière la nécessité d'inclure, dans les référentiels d'éducation aux médias tout au long de la vie, les biais d'optimisme associés aux usages du numérique et un décryptage des processus d'institutionnalisation de soi.

L'éducation aux médias : acquisition de compétences citoyennes à la croisée du droit et de l'Information communication

Les médias sont considérés comme une composante de l'action citoyenne (Corroy, 2019). Thématique forte de l'école républicaine, un apprentissage les concernant a été créé (Déclaration de Grünwald, 1982)⁵. Dans les référentiels français d'éducation aux médias, la créativité est particulièrement valorisée, que ce soit en primaire, dans le secondaire⁶, le supérieur et les formations tout au long de la vie⁷.

L'objectif des propositions éducatives est de développer la connaissance par la pratique et le développement d'une pensée critique, y compris sur des sujets politiques (Hobbs, 2012 : 27).

5. <https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>

6. <https://primabord.eduscol.education.fr/education-aux-medias-et-a-l-information-reflexion-critique-creative-education>

7. Journal Officiel de l'Union européenne du 20 septembre 2018 : P8_TA(2017)0324 § 69

L'apprenant serait ainsi préparé à être un citoyen éclairé et actif⁸, en harmonie avec les règles du vivre-ensemble nationales et européennes⁹. La connaissance et la compétence à respecter ces règles relèvent de coutumes, de non-dits, de la famille, de la culture, de savoirs formels et informels. Leur assimilation requiert un environnement favorable qui place le citoyen en situation d'éducation permanente.

Numérique et rapports au média : glissement du média individuel à l'individu-média

Les usages numériques ont consolidé la représentation d'un « média individuel » voire d'un « individu-média » (*ibid.* Dordick, Larose, 1992) sur la base de trois groupes de constantes. Un support de médiations techniques permet la manifestation de signes identitaires (Georges, 2009), des « biais d'optimisme » (Milhabet et al., 2002) favorisent la réalisation des actes entrepris en surestimant les capacités du sujet et l'inscription dans une « dynamique d'institutionnalisation personnelle » (Gobert, 2020) que motivent la préservation et la communication d'une l'image de soi.

L'« individu-média » (*ibid.* Dordick, Larose, 1992) démultiplie son influence, car il produit des contenus et les diffuse de manière médiatique. Ces contenus, mis en ligne, favorisent un mouvement centripète d'informations qui renseignent pas à pas une identité (*ibid.* Georges, 2009 : 168) auto construite de leur auteur où « se collent sans cesse de nouveaux détails biographiques » (Kaufmann, 2004 : 64). Les individus qui gèrent leur(s) identité(s) en ligne sont alors contraints à maintenir une activité régulière pour que leur e-réputation corresponde à l'image qu'ils tentent de se donner.

L'identité numérique relève ainsi de démarches actives de veille médiatique, de production et de contrôle. Ces démarches ne peuvent être faites que par le sujet détenteur de l'identité concernée ou par des tiers autorisés. Les appropriations abusives créent des blessures symboliques dont les conséquences peuvent être dramatiques. C'est pourquoi les sujets sont fortement impliqués – quand ils ne sont pas opposés – dans la gestion de leur image en ligne. Leur investissement dans cette « dynamique d'institutionnalisation personnelle » est si intense qu'il est comparable à une activité de nature professionnelle (*ibid.* Gobert, 2020) à laquelle s'ajouterait une composante affective. « Le téléphone donne le moyen et stimule des comportements d'institutionnalisation personnelle qui désignent les conduites où le sujet est le référent institutionnel de son image, de ce qu'il souhaite représenter et des totems auxquels il s'identifie » (*ibid.* 2020).

Toutefois, ce travail, quotidien est majoritairement accompli par des non-professionnels aux prises avec des illusions de contrôle (*ibid.* Langer, 1975) et de compétence (*ibid.* Kahneman, 2011). Ces biais d'optimisme (*ibid.* Milhabet et al. 2002) permettent de gérer le stress en reportant dans le temps des décisions difficiles à mettre en œuvre tout en se percevant plus compétent que réellement. Avec le numérique, ces illusions sont fortement favorisées par l'omniprésence de l'Internet et la croyance répandue que posséder un outil vaut compétence du fait de sa simplicité d'utilisation : il n'y aurait plus qu'à apprendre à l'employer pour satisfaire à ses besoins.

8. <https://theconversation.com/leducation-aux-medias-une-necessite-110051>

9. Idem Journal Officiel de l'Union européenne du 20 septembre 2018

Chacun fait à sa façon et « bricole » (Bastide, 1970 : 36) pour créer et entretenir son image en ligne. Cette manifestation de l'institutionnalisation de soi peut être vécue comme une adaptation aux injonctions du numérique, une « servitude volontaire » (La Boétie, 1548) du citoyen dans la société de l'information. Elle souligne l'actualité de la thèse de Simondon sur le « divorce entre la technique et la culture » (Ferrarato, 2017 : 10), voire celui de la culture avec le politique par la technique.

Dès lors, l'éducation aux médias ne devrait-elle pas évoquer cet « individu-média » ? Comment prendre en considération les biais d'optimisme que sont les illusions de compétence et de contrôle, omniprésents, mais qui permettent à ce citoyen de s'inscrire dans des activités de productions numériques et collaboratives (ibid. Gobert, 2019) ?

De l'intérêt de construire des pédagogies pour les mineurs et les majeurs

Une observation préliminaire, effectuée comme professeur d'anglais dans un lycée des Pyrénées Orientales par l'un des deux auteurs de cet article, révèle des difficultés significatives dans l'apprentissage des médias et de la citoyenneté en milieu scolaire. Le référentiel de formation d'enseignant de l'Éducation Nationale rappelle que sa mission première est d'enseigner les valeurs de la République - la citoyenneté – en privilégiant les outils numériques et médiatiques¹⁰.

Le cours se base généralement sur un article de journal, une vidéo, une interview, une série. L'objectif est d'aborder le vivre-ensemble de manière non frontale en jonglant avec un sujet officiel comme les séries télévisées et un objectif diffus tels que le rapprochement des générations. Des règles protègent par ailleurs les mineurs du prosélytisme et engendrent de la complexité dans la gestion des possibles. Comment, par exemple, traiter du transhumanisme qui figure dans le programme de terminale sans aborder la PMA¹¹ et la GPA¹²? Ainsi, lorsque le référent pédagogique propose aux élèves d'être créatifs dans leur apprentissage avec le numérique, ceux-ci évoquent spontanément deux espaces. Le premier est celui de l'école. Institutionnel, il ne permet pas d'aborder certains sujets. Le second, numérique, est porteur de pléthore d'informations et l'expression y est plus libre.

Une autre limite de l'éducation aux médias est d'être conçue de manière uniformisée alors qu'elle est distribuée dans des temps différents de la vie des apprenants. Les enfants et les adultes n'ont pas le même rapport à la société et ne sont pas soumis au même degré de responsabilité concernant leurs actes. Un mineur, citoyen en devenir, est dans une phase de découverte et d'apprentissage des règles du vivre-ensemble. Un adulte, lui, est considéré comme connaissant les règles et doit répondre de ses actes devant la loi. Cette même loi lui donne, d'ailleurs, à sa majorité, les droits et devoirs d'un citoyen, notamment la possibilité de voter pour une modification éventuelle de ces règles.

Parallèlement, l'école n'est pas un lieu de liberté de parole, mais une institution d'apprentissage pour des citoyens en devenir. Elle se distingue de l'université qui est conçue comme un espace d'expression s'adressant à des individus dont la plénitude des droits civiques permet de remettre en question, par le jeu démocratique, les règles du vivre-ensemble.

10. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

11. Procréation Médicalement Assistée

12. Gestation Pour Autrui

Deux temps semblent donc envisageables dans l'organisation du temps d'apprentissage de la citoyenneté dévolu à l'éducation aux médias. Inculquer d'abord les principes pour ensuite favoriser la réflexion critique et la créativité de manière à limiter l'émergence de représentations d'une société clivée entre espaces public et numérique. Cela pourrait impliquer l'intégration de biais d'optimisme, tout particulièrement les illusions de contrôle et de compétence qui conduisent à accorder sans discrimination la même valeur à toutes les informations, quelles que soient leurs sources, et à les partager en les associant à son image en ligne.

Dans le contexte contemporain, l'éducation aux médias, envisagée par ses impacts sur la perception de la citoyenneté, est donc engagée dans un faisceau de complexités. Alors qu'il s'agissait de développer une pensée critique orientée vers la capacité à débusquer la propagande et les arguments politiques dangereux pour la démocratie, voici que se dessinent de nouveaux objectifs : identifier ce qui relève de la communication plutôt que de l'information, comprendre les influences des outils numériques, de l'intelligence artificielle (IA) et du data journalisme, prendre en compte les biais d'optimisme et souligner l'influence de la précarité des professionnels qui reproduisent et « partagent » des contenus sous la contrainte du temps et de la nécessité de gérer leur institutionnalisation personnelle.

Médias et citoyenneté

Approche méthodologique

Cette recherche s'intéresse à l'efficacité de l'éducation aux médias tout au long de la vie dans le cadre de l'apprentissage de la citoyenneté. Les enjeux d'un tel travail sont importants, car les sociétés occidentales produisent régulièrement des manipulations informationnelles (Adorno, 1944), de la propagande démocratique (Lasswell, 1927 ; Ellul, 1952 ; Chomsky, 1997) et des *fake news* (Mercier, 2017). Les SIC, sciences sociales des médiations, apportent des ancrages épistémologiques et méthodologiques qui sont le fruit de nombreuses collaborations avec les sciences de l'éducation en matière de communication, d'information et de médias (Papi et al. 2015).

La stratégie et les hypothèses ont été mises en place, après une observation préliminaire en classe. Elle relève d'un pluralisme méthodologique fréquemment utilisé dans la discipline. La mixité des outils permet de répondre à des sollicitations complexes, en associant une démarche qualitative à d'autres formes d'investigations même si l'une des limites réside dans l'impossibilité de généraliser les résultats.

Nous avons retenu une population d'apprenants inscrits dans une formation comportant à parts égales des individus en formation initiale et continue qui correspondent à des temporalités différentes dans la vie. Le DU "Photojournalisme, captations et images aériennes" (PCIA)¹³ accueille 39 étudiants à l'université de Perpignan. Ils sont attirés par le journalisme, l'audiovisuel et la photographie. La formation est ancrée en éducation des médias. Son programme développe la maîtrise des outils et une posture critique. Une approche par la culture générale incite à comprendre les enjeux, les logiques d'acteurs et le rôle social de la presse et des images.

13. www.photojournalisme.eu

L'enquête a été menée en trois temps. Tout d'abord, une familiarisation avec la population a permis d'effectuer des entretiens informels avec l'ensemble de la population et d'identifier les questions vives qui ont guidé le travail. Il est rapidement apparu que les interrogations sur la citoyenneté n'étaient pas prioritaires. Ce phénomène peut paraître déconcertant pour de futurs journalistes, mais les motivations des apprenants étaient initialement centrées sur l'acquisition de compétences techniques au moment des candidatures et des inscriptions au diplôme. Dans un deuxième temps, un questionnaire en ligne a été dispensé en présentiel. Le chercheur veillait à contrôler la motivation, les partages de l'information et à diminuer l'autocensure. Les résultats ont été analysés et travaillés avec des outils statistiques, des tirs croisés et par recoupements à partir de mots-clés.

Le corpus ainsi créé alimente une troisième étape, mixte, où sujets et chercheurs exploitent les réponses collectées pour effectuer des entretiens semi-directifs. L'hypothèse méthodologique propose une complémentarité entre enquêteurs, selon leurs implications dans le groupe et leur statut, dérivée de la recherche-action. L'analyse des données a mis en lumière d'importantes disparités. Elle révèle également une progression dans la compréhension et les compétences pendant l'administration du protocole. L'apport des personnes-ressources dans la population a été déterminant pour conduire les actions prévues.

Représentation de deux espaces distincts, public et numérique, citoyenneté et liberté

Que perçoit le citoyen, adulte donc, de la citoyenneté une fois l'éducation aux médias du secondaire terminée ? Interrogés sur les « valeurs de la République », 25 % des répondants ont nommé la devise « Liberté, égalité, fraternité ». Tous n'ont pas su les citer alors qu'elles sont apposées sur le frontispice des écoles. Quelques-uns, 14,3 %, ont proposé « partage », « entraide » et « respect ». Ces termes recouvrent de représentations plutôt que les reliquats de l'apprentissage d'un référentiel. Il semblerait que la confusion entre les institutions et les acteurs qui les incarnent soit à l'œuvre, car 35,7 % des appréciations sont négatives : « inefficaces », « floues » et « élection de maîtres ». Enfin, le terme « citoyenneté » est connu, mais ses caractéristiques et ses liens avec la République semblent mal compris.

Pour 48 % des personnes interrogées, la notion de liberté est reconnue comme l'un des caractères fondamentaux de l'Internet. Ce chiffre est supérieur au résultat accordé aux valeurs de la République. Certes, les sujets reconnaissent des « intox » et une « fausse liberté » pour 13,8 % d'entre eux, mais l'utilisation massive du numérique s'est historiquement tournée de plus en plus vers la gestion du vivre-ensemble. En trente ans, le pouvoir a favorisé la dématérialisation de ses services et donc, incidemment, d'une partie de son contact relationnel avec les citoyens ; de l'autre, des initiatives privées ont massifié les plateformes socionumériques de mise en relation.

L'étude montre, à une exception près, que les milléniaux et les générations plus jeunes considèrent que les technologies ne changent pas les rapports entre les individus. Ces générations n'ont pas de point de référence puisqu'elles n'ont pas vécu dans une société sans numérique. La majorité relative (19,2 %) décrit une évolution de la citoyenneté dans deux espaces distincts. L'espace public, physique est celui où s'appliquent les règles du vivre-ensemble ; l'espace dématérialisé, numérique, permettrait une liberté maximale pour des « citoyens du monde » non soumis aux règles étatiques. Pour 11,5 %, la notion de citoyenneté « ne veut rien dire » ou est « variable » (11,5 % également). Elle est associée à la notion de « responsabilité » et à son champ sémantique.

Les bienfaits d'une séparation potentielle entre Internet et la régulation étatique apparaissent dans les trois premiers résultats à la question de savoir qui devrait être le régulateur des réseaux : de l'auto-modération à l'absence totale de régulation en passant par un comité d'experts indépendants. L'ouverture du numérique sur le monde entier, de manière vraiment libre et sans contrôle, justifierait le retrait de l'État et des frontières dans l'espace dématérialisé.

Le constat fait lors de l'observation préliminaire dans le secondaire se confirme donc chez l'adulte, dans le supérieur et le domaine professionnel. Il existerait bien une représentation sociale distinguant l'espace public et l'espace numérique. Ce résultat semble attester que l'éducation aux médias dont la population cible a bénéficié ne leur a pas permis d'intégrer l'applicabilité systématique des valeurs constituant la citoyenneté, dans tous les rapports sociaux.

Proposition d'explicitation du processus d'institutionnalisation de soi dans les référentiels d'éducation aux médias tout au long de la vie

L'une des étudiantes en formation continue, 33 ans, écrit "parce que l'on partage du contenu, on devient média de soi-même". Comme 51,7 % de la population, elle se considère comme tel de par ses usages des TIC. Pour 93,1 %, « ce qu'ils postent les représente ». Ces posts sont, à parts égales (37 %), des contenus qu'ils ont aimés et des informations reprises de médias traditionnels. Ils sont créateurs de seulement 22,2 % des contenus dont 75 % sont au moins partiellement des photographies et 67,9 % des vidéos éventuellement associées à des écrits. Ainsi, les apprenants acceptent d'être majoritairement représentés sur Internet par des productions qui ne sont pas les leurs, mais qu'ils ont choisies. On voit apparaître une absence de hiérarchisation des contenus informationnels au profit d'un « tout » qu'ils postent et qui les représente. Le message semble ainsi être détaché du messenger puis réapproprié en tant que composante de son e-identité.

Cet aspect est particulièrement significatif, car il atteste d'une capacité à se déterminer sur des choix et à en faire une chose publique. Un glissement s'opère chez ces apprenants qui sont pourtant, plus que d'autres, en capacité de produire des images et des textes originaux puisque c'est l'objet de leur formation. Il concerne l'acceptation de se faire représenter sur le terrain numérique par un texte (au sens large) qu'ils n'ont pas produit eux-mêmes et à le faire cohabiter avec leurs travaux. Cette association relève d'un procédé d'appropriation qui traduit une illusion de compétences (*ibid.* Kahneman, 2011) où le sujet estime qu'il serait en capacité de réaliser lui-même ce qu'il partage s'il en avait le temps ou le désir. Mais en repoussant systématiquement dans l'avenir cette réalisation, il est victime d'une illusion de contrôle (*ibid.* Langer, 1975). La part positive de ces biais d'optimisme (*ibid.* Milhabet et al., 2002) est de l'encourager à participer – même à minima en partageant seulement – à l'animation socio-numérique. Certes sa page est un îlot d'inventivité dans un océan de reproductions, mais les biais d'optimisme lui permettent d'être présent avec une grande régularité et d'entretenir une image de soi qu'il estime relativement correspondre à ses intentions.

S'agit-il d'une forme de citoyenneté ? Le sujet se présente et se représente dans la sphère de relations qui accède à sa page. Dépositaire de la gestion de son profil et de son identité en ligne, il adopte des comportements professionnels de *community manager* pour gérer sa page. Ces attitudes signent un phénomène d'institutionnalisation de soi (*ibid.* Gobert, 2020), car le sujet se comporte comme s'il était lui-même une institution ou en représentait une. Il adapte les règles de gestion de sa communication en conséquence. Le mouvement est en grande partie centré vers soi au lieu d'être, comme dans le cadre traditionnel de la communication, dirigé vers l'autre.

Le désir de se montrer sur les réseaux sociaux et d'obtenir, en contrepartie, une validation de son « groupe » par des *likes* et autres interactions quantifiées fait aujourd'hui partie de l'environnement médiatique. Les médias, traditionnels et de nouvelle génération, ont compris qu'ils devaient être pleinement inclus sur ces plateformes et générer un maximum de réactions pour survivre à la transformation induite par le numérique. Ne pas en tenir compte, et donc ne pas inclure les processus d'institutionnalisation de soi ou la cognition sociale dans l'éducation aux médias, constitue, de fait, une restriction des capacités de l'apprenant à traiter une information et donc à agir en citoyen éclairé.

Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons questionné les activités personnelles de nature médiatique et la citoyenneté comme enjeu pour l'éducation aux médias en abordant la question de la citoyenneté telle qu'elle se manifeste après une éducation aux médias et dans ses répercussions tout au long de la vie sous l'influence du numérique.

Après une étape d'observation préliminaire, nous avons émis l'hypothèse qu'une telle éducation rencontrerait des difficultés à laisser l'apprenant découvrir par lui-même les limites du vivre-ensemble et donc à les intégrer. En effet, acculturé par des processus d'institutionnalisation de soi, eux-mêmes alimentés par des illusions de contrôle et de compétence favorisées par le numérique, il adopte les pratiques et les usages de communication en vigueur sur les réseaux.

C'est pourquoi, un pluralisme méthodologique de SIC a été mis en place pour investiguer deux hypothèses liées aux pratiques de médiations techniques en contexte éducatif. Pour cela, la population cible a été composée d'apprenants adultes de formations continue et initiale en photojournalisme – une des disciplines des médias –. Dans un premier temps, l'étude a vérifié l'acquisition des règles de citoyenneté lors d'entretiens portant sur leurs pratiques de nature journalistique. L'analyse a montré que les fondamentaux n'avaient pas été acquis alors que des illusions de contrôle et de compétence avaient été observées tant au cours de la formation contemporaine que dans les verbatims liés aux séquences d'éducation aux médias. Par ailleurs, la présence assidue sur les réseaux sociaux de la plupart des sujets désireux de promouvoir leurs travaux témoigne de leur investissement dans une dynamique d'institutionnalisation personnelle.

Les résultats mettent en lumière une dissociation entre l'espace public – physique - où s'appliquent les règles du vivre ensemble et la sphère numérique qui serait perçue comme l'espace de liberté maximale parce qu'on y est « citoyen du monde ».

Il semblerait que les référentiels d'éducation aux médias ne prennent pas suffisamment en compte les statuts des apprenants par rapport à la citoyenneté (mineurs, majeurs, etc.) ni les biais d'optimisme, ni les processus d'institutionnalisation de soi. Ajouter ces approches permettrait notamment d'enseigner la différence entre relayer des informations ou de la communication. Certes, le pluralisme méthodologique est une limite de l'étude, mais les résultats obtenus encouragent une poursuite des travaux dans un cadre élargi en sciences de l'information, de la communication et de l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Baquiast J.-P., 1998, *Administration 1998-2001, Propositions sur les apports d'Internet à la modernisation du fonctionnement de l'Etat*, La Documentation Française, 1-6-1998.
- Bastide R., 1970, « Mémoire collective et sociologie du bricolage », *L'année sociologique*, n° 21, pp. 65 – 108.
- Bruyère C., 2010, « Introduction », *Revue française d'études américaines*, 2010/1, n° 123, pp. 3-9.
- Chomsky N., 1997, *Propaganda And Control of the Public Mind – Lectures at the MIT*, « The public relations industry ».
- Corroy L., 2019, « L'éducation aux médias, une nécessité ? », *The conversation.fr*, 21 janvier 2019, <http://theconversation.com/leducation-aux-medias-une-necessite-110051>.
- Dordick H.-S., Larose R., 1992, « Le téléphone dans la vie de tous les jours. Une enquête sur l'utilisation domestique », *Réseaux*, 1992, n° 55, trad. de l'américain par Schackmundes J.-J., pp. 107-129.
- Ellul J., 1952, « Propagande et Démocratie », *Revue française de science politique*, 2e année, n° 3, p. 474-504.
- Ferrarato C., 2017, « Philosophie du logiciel, dialogue entre Simondon et un objet technique, » Philmaster, ENSIB, ENS, <http://barthes.enssib.fr/travaux/Coline-Ferrarato-masterphilologique.pdf>.
- Gariel M.-P., 2019, *Les défis de l'éducation aux médias et à l'information*, Conseil Economique Social et Environnemental (CESE), <https://www.lecese.fr/travaux-publies/les-defis-de-l-education-aux-medias-et-l-information>.
- Georges F., 2009, « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », *Réseaux* 2009/2, n° 154, pp. 165-193.
- Gladstone C., 2010, « Le citoyen dans l'Encyclopédie », *Dix-huitième siècle*, 42(1), 581-597, <https://www.cairn.info/revue-dix-huitieme-siecle-2010-1-page-581.htm>.
- Gobert T., 2019, « Illusions de contrôle et de compétence avec des ressources ouvertes en éducation », in : Massou L., Juanals B., Bonfils P., Dumas P., dir., *Sources ouvertes numériques. Usages éducatifs, enjeux communicationnels*, Questions de communication, série « actes » n° 39.
- Gobert T., 2020, « Orthèse numérique et pharmaphone : du cocooning au scoping », Colloque Pharmaphone, La Seine sur Mer, 15 au 16 janvier 2020.
- Hobbs R., 2012, « La tension dialectique entre les perspectives de l'empowerment et de la protection dans programmes américains d'éducation aux médias », *Jeunes et Médias*, Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias, 4, 19-31.
- Kahneman D., 2011, *Système 1, système 2. Les deux vitesses de la pensée*, trad. de l'américain par R. Clarinard, Paris, Flammarion, 2012.
- Kaufmann J.-C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, Hachette.
- La Boétie E., 1548, *Discours de la servitude volontaire*, Paris, Flammarion, éd. 1983.

Langer H., 1975, « The Illusion of Control », *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (2), pp. 311-328.

Lasswell H. D., 1927, « The Theory of Political Propaganda », *The American Political Science Review*, vol. 21, n° 3 (août 1927), p. 627-631.

Mercier A., 2017, « Post-vérité : nouveau mot ou nouvelles réalités ? », De quoi les fake news sont-elles le symptôme ? *Revue des Médias*, INA : <https://larevuedesmedias.ina.fr/post-verite-nouveau-mot-ou-nouvelles-realites>.

Milhabet I., Desrichard O., & Verlhac J.-F., 2002, « Comparaison sociale et perception des risques : l'optimisme comparatif », pp. 215-245, in : Beauvois J.-L., Joule R.-V., Monteil, J.-L. dir., *Perspectives cognitives et conduites sociales*, tome VIII, Rennes, PUR.

Papi C., Gobert T., 2015, « Un regard SIC en éducation. L'ENT pourrait-il favoriser l'intégration à l'université ? » in : Collet L., Wilhelm C., dir., *Numérique, éducation et apprentissage : enjeux communicationnels*, SFSIC, Paris, L'Harmattan.

ALGORITHMES ET ÉDUCATION AUX MÉDIAS RÉTROINGÉNIERIE, PRATIQUES ORDINAIRES ET DÉBATS CITOYENS

Sarah Labelle

LabSIC
Université Paris 13
F-93340
sarah.labelle@univ-paris13.fr

Résumé : La proposition porte sur l'introduction des algorithmes dans l'éducation aux médias à partir de l'analyse d'un dispositif pédagogique que nous avons conçu et animé auprès de publics adultes. Cet atelier s'appuie sur la mise en situation et la rétroingénierie pour mettre en évidence les compétences communicationnelles acquises grâce aux pratiques ordinaires et partager une réflexion citoyenne sur les algorithmes.

Mots-clés : Algorithmes, rétroingénierie, esprit critique, médiation

ALGORITHMS AND MEDIA EDUCATION
Reverse engineering, common practices and citizen debates

Sarah Labelle

LabSIC
Université Paris 13
F-93340
sarah.labelle@univ-paris13.fr

Abstract : The proposal is about the introduction of algorithms in media education from the analysis of an educational workshop we created and led to adult publics. The workshop relies on simulation and reverse engineering in order to bring to light communication skills acquired through common practices and to share citizen considerations about algorithms.

Keywords : algorithms, reverse engineering, critical thinking, mediation

Pour quelles raisons introduire l'étude des algorithmes dans le champ de l'éducation aux médias et à l'information (ci-après Emi) ? Certains médiateurs du numérique, enseignant.e.s et éducatrices appellent à la création et promotion d'une « littéracie des algorithmes » dans la continuité des propositions faites pour le développement d'une « culture des données »¹⁴. Cet article vise à contribuer à la réflexion de l'intégration dans le champ de l'Emi des problématiques liées aux données et aux algorithmes et non à la création d'un domaine à part entière, spécifique. Il s'adosse à un retour réflexif sur la création et l'évolution d'un dispositif pédagogique à destination de publics adultes dans des situations de formation à l'université ou de médiation dans des événements d'envergure locale ou nationale (depuis 2016, 7 présentations).

Depuis plusieurs années, le rapprochement entre éducation aux médias et éducation à l'information devient manifeste dans les textes d'orientation à l'échelle internationale (Unesco, Déclaration de Moscou, 2012), dans les politiques publiques et le développement d'institutions comme le Clemi, dans les programmes de recherche (par exemple, le programme Translit). Cependant, les modalités d'éducation sur les médias et l'information se distinguent encore et le constat posé par Alexandre Serres en 2014 est toujours d'actualité : il est indispensable de ne pas restreindre l'Emi aux compétences procédurales nécessaires aux pratiques médiatiques, d'un côté, ou aux compétences info-documentaires, de l'autre. Alexandre Serres défend la nécessité de « réfléchir à deux enjeux didactiques de l'épistémologie de l'information » en s'appuyant sur le développement d'une « translittératie », qui suppose d'articuler les trois niveaux d'analyse de l'information en tant que produit des médias, données traitées par une machine et production sociale de connaissances. Il s'appuie sur la définition de Sue Thomas qui, dans l'article collectif liminaire, pose clairement la translittératie comme concernant « *all communications types across time and culture* » et qui « *treats them all of as equal value and moves between and across them* »¹⁵ (Thomas & al., 2007). La manière d'aborder pédagogiquement les algorithmes pose à nouveaux frais cette question et engage à réfléchir à la relation entre culture médiatique, informatique et info-documentaire.

Plusieurs recherches ont mis en évidence que les algorithmes reposent sur un processus complexe de procédures techniques et matérielles (collecte, traitement et produit de données) et sont mis en œuvre en fonction d'une visée politique et stratégique (Diakopoulos, 2014). Ainsi, ils jouent un rôle d'intermédiaires dans la production et l'accès à l'information ou dans l'organisation des suggestions de contenus des outils-marques¹⁶. C'est pourquoi il apparaît indispensable d'introduire le thème des algorithmes dans l'Emi et de favoriser l'émergence d'une relation critique face à la « gouvernamentalité algorithmique » (Rouvroy, Berns, 2013), c'est-à-dire le rôle et le pouvoir accumulés, détenus ou accaparés par les algorithmes dans l'organisation de la vie sociale. La difficulté à comprendre le fonctionnement de ces dispositifs techniques tend à les constituer en « boîtes noires » et à négliger leur pouvoir politique (Labelle, 2019). Dès lors, l'enjeu pédagogique est de ne pas se concentrer sur les compétences à acquérir

14. Par exemple, la campagne Infolab a été mise en œuvre au sein de l'association Fing en 2012 avec l'objectif de poser les bases d'une culture des données et de créer des actions de médiation. Autre exemple, l'association Anonymal située à Aix-en-Provence a réalisé une série d'ateliers et d'enquêtes sur les données en lien avec des projets de territoire ou des actualités (élections).

15. Traduction : « toutes formes de communication à travers le temps et la culture » et qui « les traite toutes de manière équivalente et se déplace entre et au travers d'elles ».

16. Y. Jeanneret définit un outil-marque comme un « objet commercial qui remplit une fonction et l'incarne aux yeux du public tout en propageant une marque » (Jeanneret, 2014). Les outils-marques renvoient à ce qu'on désigne dans le dialogue courant comme « réseaux sociaux » ou « plates-formes de streaming ».

pour s'approprier ces dispositifs, mais de proposer un cadre de discussion propice à une réflexion citoyenne sur le sens de la technique et la dimension culturelle et politique de ces dispositifs.

Dans un premier temps, le dispositif pédagogique sera présenté tant dans son mode d'animation que dans ses prétentions à offrir un cadre d'analyse critique et citoyenne. Dans un second temps, le retour réflexif soulignera ensuite comment ce dispositif pédagogique permet de pointer des formes d'apprentissage imbriquées dans les pratiques ordinaires et l'activité de rétroingénierie.

Conception d'un atelier non-technique sur les algorithmes

Depuis le début du XXI^e siècle, les traitements algorithmiques sont progressivement devenus des objets de discours médiatiques : articles et dossiers s'inscrivent dans la tradition de la vulgarisation technique et soit dans la reprise d'une rhétorique politique qui relaie les vertus du changement instruit par ces dispositifs informatisés, soit dans la mobilisation d'un discours accusateur qui rend responsable la technique de différents maux de nos sociétés contemporaines. Ces imaginaires contradictoires circulent d'autant plus aisément qu'il est difficile de définir simplement ce que sont et ce que font les algorithmes tant ils interviennent dans des domaines variés des activités humaines, tant leurs créateurs et promoteurs (entreprises, institutions publiques) possèdent des motifs et des intentions hétérogènes (favoriser les rencontres, recommander des achats, calculer l'impôt, répartir les étudiants dans des formations).

À partir de 2015, des discussions s'engagent sur la manière d'aborder pédagogiquement les algorithmes au sein de plusieurs collectifs qui réfléchissent à la « culture des données » et auquel j'appartiens. Le lien entre pédagogie sur les données et les algorithmes s'effectue sur la manière dont les données sont souvent constituées à la fois comme les ressources nécessaires au fonctionnement d'un algorithme et comme les résultats qu'il fournit. En outre, les discussions au sein d'Etalab, service du Premier Ministre en charge de la politique des données, et de diverses réunions publiques réunissant des praticiens sur le thème des données, mettent en évidence les difficultés à définir techniquement et politiquement les traitements algorithmiques, notamment à l'occasion de la rédaction de la loi pour une République numérique.

Avec Loïc Haÿ, chargé de mission au sein de la Fonderie, agence pour le numérique de la région Île-de-France et Simon Chignard, conseiller stratégique de la mission Etalab, nous avons entamé une série d'échanges à partir de janvier 2016 sur la création d'un atelier qui vise à favoriser l'émergence d'un débat public et citoyen sur le rôle des algorithmes dans nos sociétés. Cet atelier est alors conçu pour être animé à trois lors d'un événement à Brest, le Forum des Usages Coopératifs, à destination d'un public de praticiens de la médiation et de l'innovation numériques. Cet atelier a été ensuite reproduit 6 fois, avec Simon Chignard ou seule, et ajusté entre 2016 à 2019. D'une part, l'atelier a été proposé à des publics adultes au sein d'événements professionnels consacrés à l'innovation et au numérique (Le Grand Barouf du Numérique à Lille, Parlez-vous data ? à Paris, Les ateliers du numérique à Tullés). Ces derniers s'adressent à des praticiens du numérique qui souhaitent enrichir leur culture numérique et débattre des tendances et dernières transformations dans le secteur. D'autre part, l'atelier a été introduit au sein d'un cours de licence 3 à l'université et donna lieu à un prolongement dans un devoir maison invitant à reproduire la démarche de rétroingénierie.

Conception de l'atelier

L'objectif que nous nous donnons est de rendre accessible et manipulable des objets techniques, les algorithmes, dont chacun sait qu'ils « ont un contenu politique au sens où ils constituent des

éléments actifs d'organisation des relations des hommes entre eux et avec leur environnement. » (Akrih, 2010). Chacun des membres souhaite que l'atelier réponde à un objectif ou un éclairage qui lui sont spécifiques. Le premier considère l'accès et la publicité des algorithmes comme un enjeu de la future loi précitée, et réfléchit à la manière de déterminer la relation entre ces dispositifs et les citoyens ou consommateurs : loyauté, intelligibilité, transparence... (Chevret & Labelle, 2018). Le second souhaite déjouer l'effet « boîte noire » pour souligner le lien étroit entre l'organisation matérielle et l'objectif reconnu de l'algorithme. Pour ma part, je désire mettre l'accent sur la transformation des modes d'accès aux médias, aux contenus culturels et informationnels, et sur l'ancrage des pratiques sociales dans le monde des machines. Nous nous sommes mis d'accord sur ces trois axes et avons commencé à produire un dispositif pédagogique dont l'ambition était d'atteindre une certaine originalité, d'une part, en vue du public adulte que nous visions, d'autre part dans l'objectif d'encourager le débat entre les participants, l'expression d'arguments différents. Nous échangeons sur les objectifs de l'atelier et il ressort que, tous les trois, nous voulons pointer ce qui est visible et ce qui ne l'est pas dans le fonctionnement des traitements algorithmiques et par cela, éviter tout effet de généralisation.

Mes deux collègues nomment l'atelier « Ouvrir la boîte noire des algorithmes sans être magicien, ni développeur. La rétroingénierie pour les nuls ». Ce titre révèle la promesse centrale de l'atelier : il s'agit d'aborder les algorithmes en écartant leur technicité et la complexité dont les imaginaires se nourrissent. L'utilisation du syntagme « boîte noire » avec le jeu de mot sur l'ouverture vise à souligner la mise en activité et le potentiel libérateur de l'atelier.

Comprendre par la physicalisation

La dynamique de l'atelier consiste à poser clairement la manière dont fonctionne un algorithme et de structurer une démarche de questionnements qui vise à constituer un champ rigoureux d'analyse (et non une croyance). Le premier temps s'appuie sur différentes mises en pratique. Tout d'abord, une démonstration d'une formule mathématique met en évidence l'opération réalisée par un traitement de données : une suite d'étapes est réalisée à partir du moment où une donnée est entrée. Cela permet de comprendre la dimension répétitive, la présence de variables prédéfinies et la systématité du traitement et d'atteindre un premier niveau de compréhension : tout algorithme possède une logique procédurale. Ensuite, l'atelier propose un temps de physicalisation des algorithmes : une trentaine de chaussettes est posée devant les participants qui sont invités à les « trier » par paires. Le volume de chaussettes et leur assortiment et variété jouent un rôle important dans la difficulté de l'exercice. Au fur et à mesure de l'activité, un animateur pose des questions pour que le participant formalise ce qu'il est en train de faire. Cette étape pointe l'existence de différentes stratégies pour atteindre un même objectif et qu'en fonction de la méthode l'appariement se réalise plus ou moins rapidement ou selon des critères variables. La physicalisation rend tangible le procès systématique de l'algorithme et donne à voir en acte les stratégies et leur diversité. La manipulation des chaussettes offre un mode d'exploration que l'ensemble du groupe est en mesure de se représenter, non seulement du fait du côté banal des chaussettes, mais encore du fait de la possibilité de répéter l'action librement. Ce temps permet de passer d'une situation légèrement comique à une prise de conscience du lien entre logiques stratégiques et utilité d'un algorithme. Ces mises en situation permettent d'interroger les différentes facettes de la définition des algorithmes et à analyser, voire tester leur mode de fonctionnement.

Tester par la rétroingénierie

Ensuite, le second temps vise à effectuer l'observation d'un algorithme à partir de ce qui est visible dans la pratique (données d'entrée et de sortie, paramètres) et à mener une enquête documentaire sur les discours de l'entreprise à propos de ses algorithmes. Cet exercice de rétroingénierie est évidemment limité : on ne peut ouvrir et démonter l'algorithme comme un petit moteur, mais on s'aperçoit de la complexité du traitement. Il s'agit d'identifier ce qui est accessible dans les formes du réel par la pratique expérimentale, par l'observation et le test. Lors des premiers ateliers, Simon Chignard montre une série de copies d'écran de son téléphone portable pour comprendre les recommandations de contacts que lui propose l'algorithme SIRI. L'observation permet de réaliser un premier rapport d'étonnement sur ce qui est observable (Quel contact ? Quand ? Où ?) et ainsi de poser une ou plusieurs hypothèses sur le fonctionnement de l'algorithme. Ensuite, une recherche documentaire sur SIRI est réalisée et permet de statuer sur l'absence d'information officielle. Enfin, une observation systématique est réalisée sur un temps long en notant les données de sortie et en inférant sur elles de façon critique. Il est possible de faire varier les données d'entrée pour vérifier si une donnée est utilisée ou non, dans le but de valider ou infirmer une hypothèse. Après SIRI, un compte Amazon, puis un compte Netflix ont été utilisés pour réaliser cette rétroingénierie.

L'atelier permet de mettre en évidence la manière dont on exerce au quotidien des compétences communicationnelles pour analyser ce que font les algorithmes. Lors des échanges, nombre d'anecdotes sur des situations similaires à celles décrites sont mobilisées pour infirmer ou confirmer une piste. Ceci conduit l'atelier à pointer une piste de régulation des algorithmes par la mobilisation des compétences des consommateurs et citoyens.

Perspectives citoyennes à partir de pratiques ordinaires

Le dispositif pédagogique s'appuie sur les connaissances acquises par l'expérience quotidienne. Celle-ci découle de la relation que nous construisons avec ces objets techniques. Durant l'atelier, elle est évoquée non seulement au travers des connaissances issues des routines d'usage (des outils-marques, médias et plates-formes de diffusion), mais encore . Gilles Brougère insiste sur la dimension « changeante », « innovante » du quotidien qui « est en première ligne des transformations sociales profondes » (Brougère & Ulmann, 2009). Le format pédagogique permet de pointer ces transformations et le rôle attribué à la technique.

Aux prises avec la démystification et l'efficacité des algorithmes

La création d'un tel dispositif induit une réflexion sur la relation que l'on cherche à construire avec les algorithmes. Le premier document de travail pointe la difficulté à laquelle nous nous sommes confrontés : la tendance à la démystification de l'objet. Dans la démarche initiale, il y a une prétention à révéler.

L'enquête de rétroingénierie permet à chacun des participants de comprendre que le traitement est complexe, qu'il s'appuie sur des variables qui sont repérables et d'autres qui sont difficilement qualifiables. Les étudiants de licence dans leurs devoirs soulignent le fait que l'algorithme est d'une très grande réactivité. Ils pointent en cela le fait qu'il agit en première apparence en miroir et cela semble corroborer une sorte d'efficacité. La rétroingénierie cherche à favoriser une certaine prise de recul et notamment à prendre conscience de la participation des algorithmes à la production du « théâtre des pratiques sociales » (Quéré, 1982). Les

algorithmes médiatisent notre rapport au monde et l'atelier met en évidence la capacité ordinaire de toute personne à analyser et évaluer cette activité de médiatisation : il révèle que les algorithmes conduisent tout un chacun à développer une pratique réflexive .

L'atelier conclut sur l'impossibilité de regarder les algorithmes depuis la position d'un usager étant donné que bien souvent cela conduit à produire de fausses réponses devant le manque et l'invisibilité d'éléments qui sont pris en compte et ce que l'algorithme optimise. En revanche, cela permet de discuter sur la manière dont un système agit et les représentations que l'on s'en fait : cette réflexivité ordinaire joue un rôle dans les modes de consommation, que cela soit pour un produit culturel, la rencontre d'un soir ou l'orientation scolaire. En outre, les ateliers successifs révèlent le développement d'une véritable ingénierie communicationnelle de la part des sujets (obfuscation, gestion des historiques...).

Débattre du sens de la technique, un prolongement citoyen

L'espace d'expérimentation de l'atelier encourage la réflexion sur le rapport de l'homme à la technique, sa place dans notre société et la manière dont l'homme peut intervenir sur les processus automatisés et instrumentés. Cela débouche sur des propositions sur la manière de définir des règles et sur l'importance de ne pas laisser la régulation se réaliser au travers des compétences techniques ou communicationnelles des publics. Les débats de nature citoyenne concernent alors non plus seulement les conditions de lisibilité et d'intelligibilité des algorithmes, mais l'autorisation ou l'interdiction de périmètres d'action des algorithmes *a priori*. Certains ateliers ont notamment permis de pointer les limites d'une régulation par les usagers et le refus de la création d'une certaine acceptabilité sociale. Cet angle révèle l'importance de la question du sens de la technique dans nos vies et des logiques de pouvoir à l'œuvre tant chacun de nous est conscient que nous développons des techniques pour nous épanouir, et non pour nous contraindre.

Conclusion

Deux conclusions peuvent être tirées sur l'introduction des algorithmes dans l'EMI. La première concerne l'alternative « programmer ou être programmé » qui sert souvent à justifier le fait d'apprendre à coder comme préalable à toute approche critique des transformations médiatiques : la réponse se situe peut-être ailleurs et c'est ce que tente de proposer l'atelier décrit dans cet article. Il ne s'agit pas de devenir tous développeurs, ni de constituer des vérités techniques à partir de ce qui est observé. La démarche tend à focaliser le regard sur les écrans et formulaires, ces formes sociales et culturelles discrètes et à aiguiller l'attention en vue de l'interprétation de ce qui se joue de notre vie sociale dans ces dispositifs. Chacun prend alors conscience de ses compétences communicationnelles et de sa culture médiatique et de la manière dont elles sont mobilisées au quotidien.

La seconde consacre le choix de créer un atelier qui s'adresse à un public adulte, en formation ou en situation professionnelle : cela montre l'intérêt de favoriser des espaces de débat citoyen qui soulignent les besoins d'un cadre juridique clair et solide sur les algorithmes en tant qu'ils participent de façon déterminante à la structuration du social et de nos représentations.

RÉFÉRENCES

Akrich, M., 2010, « Comment décrire les objets techniques ? », *Techniques & Culture*, 54-55 | 2010, 205-219.

Chevret-Castellani, C., Labelle, S., 2018, « L'injonction à l'innovation dans la régulation des algorithmes : Créativité et idéologie dans les politiques publiques », *XXIe Congrès de la SFSIC : Création, créativité et médiations*, juin 2018.

Labelle, S., 2019, « Algorithme », In Escande-Gauquié, P., (2019) Naivin, B., *Comprendre la culture du numérique*, Dunod, 2019, p. 24-30.

Brougère, G., Ulmann, A.-L., 2009, *Apprendre de la vie quotidienne*, PUF.

Diakopoulos, N., 2014, « Algorithmic-Accountability : the investigation of Black Boxes », *Tow Center for Digital Journalism*.

Jansen, Y., Dragicevic, P., 2016, « Opportunities and Challenges for Data Physicalization », *Proceedings of the ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI)*, ACM, Apr 2015, New York.

Quéré, L., 1982, *Des miroirs équivoques. Aux origines de la communication moderne*, Aubier.

Thomas, S., Joseph, C. & al., 2007, « Transliteracy: Crossing Divides », *First Monday*, Volume 12 Number 12 - 3 December 2007.

Serres, A., 2010, « Educations aux médias, à l'information et aux TIC : « ce qui nous unit est ce qui nous sépare » », In Chapron, F., Delamotte, E. (sous la dir.). *Education à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, p. 74-83.

Serres, A., 2014, « Réflexions sur le I de l'EMI », *MEDIADOC*, p. 2-5.

PLATEFORMES SCOLAIRES ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : STRATÉGIES SÉMIOTIQUES ET POINTS DE VUE DE CONCEPTEURS

Nolwenn Trehondart

Centre de recherche sur les médiations
Université de Lorraine
F-57000
nolwenn.trehondart@univ-lorraine

Tiphaine Carton

Centre d'étude sur les médias, les technologies et l'internationalisation
Université Paris 8
F-93526
ti.carton@gmail.com

Résumé: Les espaces numériques de travail (ENT) se multiplient depuis plusieurs années à l'école primaire. Si les professeurs se les approprient progressivement, peu de travaux se sont encore intéressés à la manière dont le design de ces dispositifs numériques dessine des usages dans le champ de l'éducation à la citoyenneté et aux médias. En nous appuyant sur une méthodologie d'analyse croisée du point de vue des concepteurs (entretiens semi-directifs menés avec les dirigeants des ENT *Beneylu School* et *One*) et du design éditorial selon une démarche inspirée de la sémiotique des écrits d'écran (Jeanneret, Souchier, 2005), nous cherchons à faire émerger les représentations du numérique, de la citoyenneté et de l'éducation aux médias et à l'information à la fois véhiculées par les discours des concepteurs et incarnées dans la matérialité des dispositifs.

Mots-clés: — ENT primaire, plateforme scolaire, stratégies sémiotiques, design, concepteurs, éducation aux médias et à la citoyenneté, représentations.

Educational Platforms and Citizens' education: designers' semiotic strategies and justifications

Nolwenn Trehondart

Centre de recherche sur les médiations
Université de Lorraine
F-57000
nolwenn.trehondart@univ-lorraine

Tiphaine Carton

Centre d'étude sur les médias, les technologies et l'internationalisation
Université Paris 8
F-93526
ti.carton@gmail.com

Abstract: Digital Workspaces for primary schools have multiplied in recent years. Although teachers are gradually taking them over, few studies have yet looked at how their design shapes uses in the field of media literacy and citizens education. By relying on a methodology that crosses the designers' point of view (semi-directive interviews conducted with the directors of ENT Beneylu School and One) with the analysis of the editorial enunciation of the platforms according to an approach inspired by the semiotics of screen-based writings (Jeanneret, Souchier, 2005), we highlight the representations, values and ideologies linked to digital, citizenship and media and information literacies conveyed by the designers' discourse and embodied in the materiality of the devices.

Keywords: Digital Workspaces, educational platform, semiotics, design, designers, primary level, media literacy, citizenship, representations.

Derniers parangons du processus d'« industrialisation de l'éducation » (Moeglin, 2016), les espaces numériques de travail (ENT¹⁷) s'implantent depuis plusieurs années à l'école primaire. Si enseignants comme élèves s'approprient peu à peu ces espaces communicationnels numériques (Codreanu, 2018), les conditions d'émergence de leurs pratiques sont étroitement liées aux outils de création de contenus qui y cadrent les formes prises par les activités pédagogiques : l'« économie scripturaire » (Jeanneret, 2014 : 384) de ces « plateformes scolaires » favorise, par leur « ingénierie techno-sémiotique », des modèles d'expression tout en imposant des usages liés aux représentations de l'éducation, stratégies économiques et croyances politiques de leurs concepteurs.

Dans cet article, nous nous penchons sur le design de deux ENT du primaire – *One et Beneylu School* – afin de montrer comment leurs stratégies sémiotiques véhiculent des représentations politiques de la citoyenneté et de l'éducation aux médias. L'exploration des sites est complétée par deux entretiens semi-directifs auprès des dirigeants-fondateurs visant à repérer les « discours de justification » (Boltanski, Chiapello, 2016) et de légitimation entourant l'objet « plateforme scolaire » dans le primaire.

Ancrages théorique et méthodologique

La « plateforme pédagogique », dispositif émergent de l'éducation à la citoyenneté ?

Depuis plusieurs années, le recours à l'objet technique « plateforme » est devenu un allant de soi du numérique éducatif, à tel point que certains chercheurs évoquent une « plateformesation de la formation » (Bullich, 2018). En contexte éducatif, la plateforme renvoie à un espace dédié et unifié, centré sur l'organisation de processus de médiations (documentaires, didactiques, communicationnelles, pédagogiques, organisationnelles, créatives, évaluatives, certificatives...) entre enseignants, parents et enfants. Si les plateformes scolaires sont présentées le plus souvent comme un dispositif neutre, au service des enseignants et des élèves, les stratégies mises en œuvre par les acteurs économiques qui la conçoivent, fréquemment issus du champ économique des *Edtech*¹⁸, reposent pourtant sur des conceptions idéologiques de l'éducation et du numérique, qui, pour Laurent Tessier (2019), sont en train de devenir le nouveau paradigme de l'éducation au numérique.

17. L'ENT est défini par le ministère de l'Éducation nationale comme « un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur des ENT et par ses annexes. Il constitue un point d'entrée unifié permettant à l'utilisateur d'accéder, selon son profil et son niveau d'habilitation, à ses services et contenus numériques. Il offre un lieu d'échange et de collaboration entre ses usagers et avec d'autres communautés en relation avec l'école ou l'établissement. » Voir <<https://eduscol.education.fr/pid25769/ent-presentation.html>>, consulté le 17-05-20.

18. Acronyme de *Educational Technology*. La filière industrielle du numérique éducatif français a commencé à se structurer en 2012, à la suite d'initiatives portées à la fois par des acteurs institutionnels et industriels. Ainsi, le 13 décembre 2012, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Vincent Peillon, présente la stratégie numérique à venir, qui s'inscrit dans le sillage de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République promulguée en juillet 2013. Lors de son discours, il en appelle à l'essor d'une filière numérique française compétitive », *via* la construction d'« une industrie numérique éducative française, au travers d'une démarche collective d'innovation technologique, économique, sociale et pédagogique. » La même année, l'association française des industriels du numérique pour l'éducation et la formation (AFINEF) est créée. En 2018 l'association concurrente EdTech France est fondée, présidée par Benjamin Viaud, par ailleurs président de *Beneylu School*.

Dès lors, il nous semble essentiel de ne pas considérer l'objet technique « plateforme » au prisme de ses seuls usages, mais également de son projet politique, en considérant « les logiques embarquées par l'outil » (Mabi, 2020). Ainsi que les plateformes industrielles grand public (Casilli, 2017), les plateformes pédagogiques mobilisent des types de promesses (accélération, gamification, ludicité, créativité...) et des injonctions sommatives à faire et à produire du contenu, inhérentes au modèle du Web participatif (Matthews, Bouquillion, 2010). Ces incitations à l'action, souvent non conscientisées par les usagers, sont perçues comme des vecteurs d'apprentissage : pour Codreanu, « l'utilisation contrôlée de l'ENT chez les plus jeunes dans l'enceinte de la classe pourrait permettre aux enfants d'acquérir des compétences numériques nécessaires à un usage plus responsable d'Internet dans l'espace privé » (2018 : 52). Néanmoins, on peut se demander quels modèles – de la citoyenneté, de l'éducation aux médias et au numérique – ces invitations à l'usage promeuvent.

Cadre méthodologique

Notre méthodologie a consisté dans un premier temps à repérer les stratégies sémiotiques modélisées par le design des plateformes, selon une méthodologie inspirée des travaux sur les écrits d'écran (Jeanneret, Souchier, 2005). Nous nous sommes concentrées sur l'étude des interfaces d'accueil, des pages « Profil » et du « Fil d'actu », centrales dans le design de *One* et de *Beneylu School*.

Ce travail d'exploration repose principalement sur l'identification de formes-modèles et des outils d'écriture – les « architextes » au sens d'Yves Jeanneret et d'Emmanuel Souchier (2005), qui encadrent les pratiques d'écriture des usagers. Les pages « Profil » proposent ainsi des espaces personnels d'expression hautement standardisés avec leurs « montages » de rubriques auto-descriptives associées à des zones de saisie des centres d'intérêt (Gomez-Mejia, 2016 : 29). Ces formes véhiculent des injonctions et sollicitations sémiotiques qui, sans contraindre matériellement l'utilisateur, fonctionnent comme des machines à « suggérer » l'usage.

Si cette première lecture permet de saisir la manière dont la matérialité des dispositifs numériques participe au formatage de la construction du sens, nous estimons, à la suite de Jehel et Saemmer (2020), tout aussi important de nous « intéresser au contexte politique et économique plus large dans lequel ils prennent sens » : jusqu'où ces formes sont le fruit des projections idéologiques et politiques de leurs concepteurs¹⁹? En élaborant leurs stratégies sémiotiques, les concepteurs mobilisent des « grammaires de production » (Veron, 1995) qui s'appuient sur des visions préférentielles du monde de l'éducation, des médias et du numérique. Pour mieux comprendre les impensés embarqués dans le design des deux plateformes, nous avons donc mené des entretiens semi-directifs avec Olivier Vigneau, dirigeant fondateur de *One*, qui nous a reçues dans les locaux de son entreprise en décembre 2019, et Benjamin Viaud, fondateur de *Beneylu School*, qui nous a reçues en octobre 2019 au salon Educatec-Educatices²⁰. Nous les avons interrogés sur leurs parcours professionnels, sur les

19. Par idéologie, nous entendons ici un ensemble de croyances sur lesquelles les acteurs – concepteurs, enseignants, élèves... – s'appuient afin de justifier, en les légitimant, des usages et des modes d'action (Boltanski, Chiapello, 2016 : 49-50).

20. Notons que chacun des co-fondateurs a une formation d'ingénieur, Olivier Vigneau en physique, Benjamin Viaud en marketing, leurs cultures professionnelles ne sont donc pas ancrées dans l'enseignement : Olivier Vigneau a mené une activité de consultant auprès de divers services publics et entreprises avant de co-fonder Open Digital Éducation en 2011, tandis que Benjamin Viaud a été entrepreneur dans le développement informatique avant de co-crée Beneylu en 2015.

circonstances de création de leurs entreprises, puis sur les discours d'escorte propres à chaque structure, par exemple les notions de « réseau social éducatif » et de « premier ENT pensé pour l'école primaire » pour ONE, ou bien la figuration d'une « classe numérique des vrais élèves de primaire, avec les meilleures applis pour : bien travailler... » pour *Beynelu School*. Notre objectif était de comprendre quelles représentations de l'outil et de ses usagers potentiels avaient pu guider la conception des interfaces de ces plateformes. Enfin, nous avons questionné les enquêtés sur leurs conceptions de la citoyenneté et de l'identité numériques, en les sollicitant plus spécifiquement sur certaines formes et figures repérées par nos soins lors de l'exploration des interfaces préalable à l'entretien.

One, ou la citoyenneté en réseau

Sur la plateforme One, l'imaginaire du « réseau social » est omniprésent. Sur leur page « Profil », les usagers sont invités à exprimer leurs « humeurs », associer des « devises » à leur profil, remplir des rubriques « centres d'intérêt », et publier des messages sur le « fil de nouveautés ».

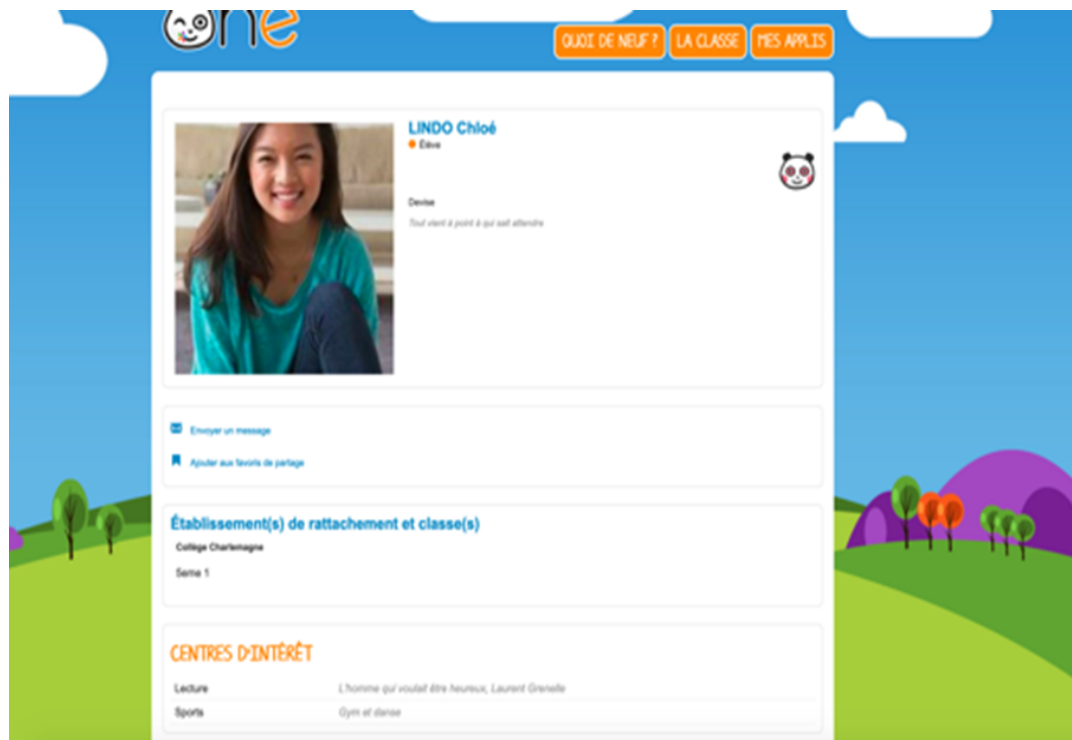


Illustration 01. Captures écrans du « profil élève test » et du « Quoi de neuf »
(Crédit : Open Digital Education)

La métaphore du « réseau » est avancée par Olivier Vigneau pour justifier les stratégies sémiotiques mettant l'accent sur les activités de production des usagers, placés au centre du système. Chaque message envoyé s'affiche sur un « Fil de nouveautés », rappelant le fil d'actualité des plateformes grand public, où chacun peut voir ce que les membres ont partagé et commenté, sans pour autant accéder aux règles de sélection et d'affichage des contenus. « L'approche par réseau », explique Olivier Vigneau, « c'est que l'utilisateur est au centre, c'est pas le portail de l'école ! La personne est au centre, l'élève est au centre, c'est un réseau dans lequel il y a sa famille, y'a ses copains, ses camarades de classe, les enseignants, le directeur, le périscolaire ». Cette approche semble renvoyer non pas tant à l'univers des Gafam qu'aux utopies du Web et ses imaginaires de la communication horizontale et décentralisée. Cette prétention de la plateforme à se présenter comme un instrument de médiation favorisant la continuité des liens entre les acteurs du monde scolaire s'inscrit par ailleurs pleinement dans la logique connexionniste du nouvel esprit du capitalisme, que Luc Boltanski et Ève Chiapello (2016 : 182) décrivent comme « le désir de se connecter aux autres, d'entrer en relation, de faire des liens, afin de ne pas demeurer isolés ». Le design de l'interface principale, qui rappelle le *newsfeed* de Facebook, reflète ce rêve d'une communication scolaire harmonieuse, où chacun s'exprime sans hiérarchie apparente : les interventions des élèves, des professeurs et du directeur s'affichent selon une organisation non hiérarchisée, où, plus que l'utilisateur, c'est la valorisation de ses traces d'activités et de ses interactions sociales qui devient centrale.



Illustration 02. Capture-écran de l'interface d'accueil de One (Crédit : Open Digital Education)

Si Olivier Vigneau adhère à ce modèle, il lui reconnaît toutefois une certaine ambivalence : « On a tâtonné sur des choses qui restaient acceptables à l'échelle du réseau social sans braquer », se justifie-t-il, avant d'expliquer concernant l'absence de boutons *like* : « Là, on sentait quand même qu'il y avait des choses qui braquaient. Le prof, il a quand même aussi une autorité, on n'a pas à l'aimer ou pas l'aimer. Ça, on l'a rôdé. »

Beneylu School, ou la citoyenneté professionnalisante

La plateforme Beneylu School hybride plusieurs grammaires de production :

- celle du « réseau social » avec la page « Profil », qui incite à dévoiler le métier que l'on souhaiterait exercer plus tard, ainsi que ses « préférences » via des icônes affectifs « J'aime » et « Je n'aime pas » ;
- celle de la plateforme de diffusion de contenus culturels, type Netflix, avec le service « Infini » qui propose à l'enseignant un accès à des « ressources illimitées ». Selon Benjamin Viaud, les interfaces scolaires gagnent à se rapprocher du design en flux des plateformes grand public : « On est partis d'une pratique installée à la maison, consommer du contenu numérique sur une plateforme en illimité, que ce soit sur YouTube, Deezer, Spotify, Netflix » ;
- celle de l'univers ludo-éducatif, avec *un storytelling* clairement assumé : « On veut une vraie identité, un univers avec des personnages, des caractères » (Benjamin Viaud). L'interface d'accueil est un dessin d'une classe disposée « à l'ancienne », véhiculant un modèle transmissif d'enseignement (tableau noir, ordinateur dans un coin, journal papier posé sur une table) ;
- celle « professionnelle » du monde de l'entreprise avec les « notifications » qui s'affichent sur une interface rappelant potentiellement l'univers de la bureautique et des messageries d'entreprise. Benjamin Viaud est explicite à cet égard : « Ils [les enfants] entrent dans le monde des grands en ayant leur propre messagerie. » La citoyenneté semble ici promue comme une compétence digitale mise au service de l'économie et de l'insertion de l'apprenant dans le monde de l'entreprise.

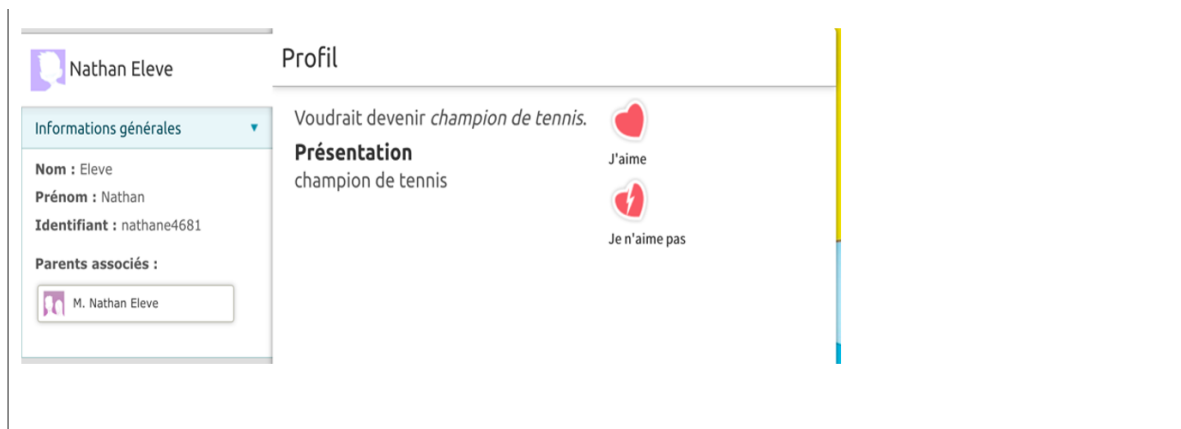




Illustration 03. Captures-écrans des pages «Profil» et de l'interface de réception des notifications (Crédits: Beneylu School)

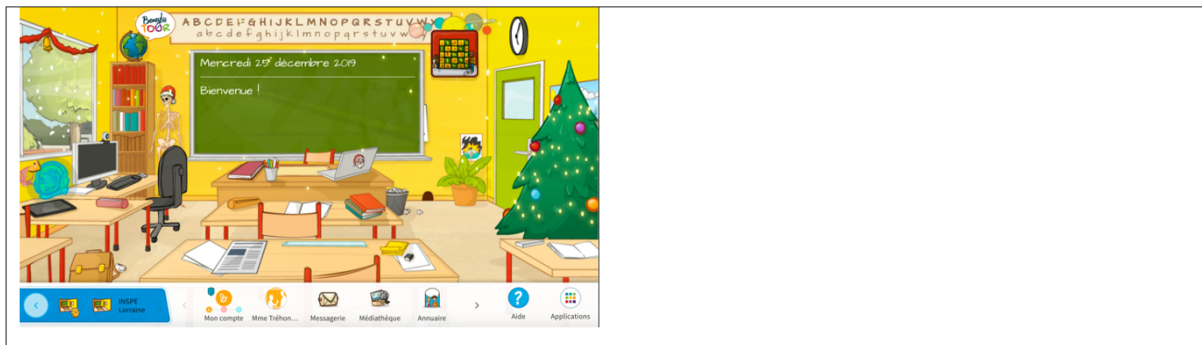


Illustration 04. Capture-écran de l'interface d'accueil (salle de classe) (Crédits : Beneylu School)

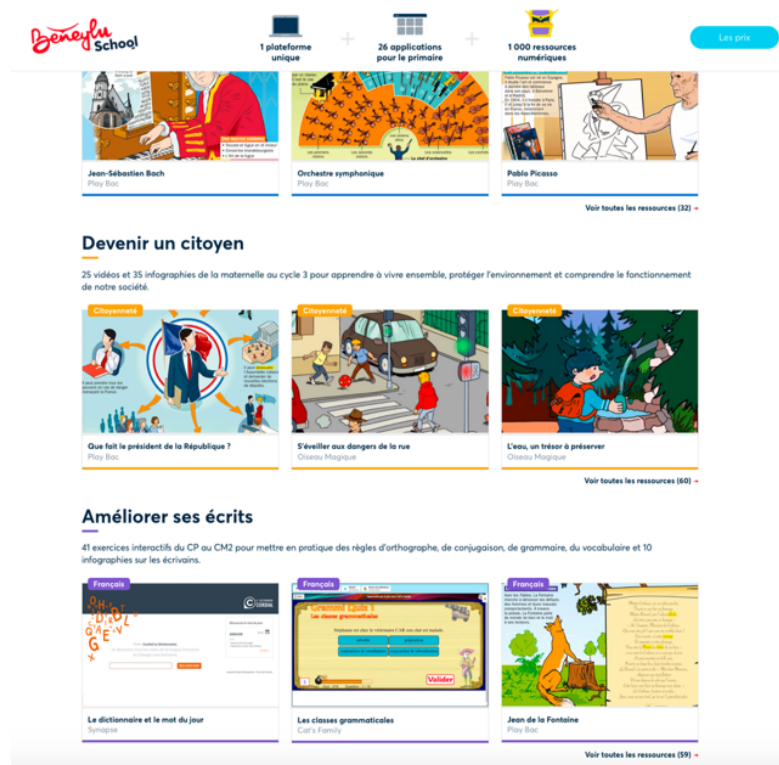


Illustration 05. Capture-écran de l'interface présentant les 1000 ressources numériques de Beneylu (Crédits : Beneylu School)

La citoyenneté par essai-erreur

Enfin, il est intéressant de noter comment l'appareillage justificatif des concepteurs est renforcé par la critique de l'institution scolaire « traditionnelle ». Le discours institutionnel sur l'EMI est présenté comme moralisateur et éloigné des pratiques réelles, se cantonnant à une critique surplombante des réseaux socio-numériques : « On voit encore trop souvent ce poster "Internet sans crainte", affiché dans les salles de classe, qui explique comment on va se faire broyer au collègue en allant sur les RSN » (Benjamin Viaud) ; « L'approche d'Internet par les dangers, c'est quand même... il s'y passe des trucs dangereux, bien sûr [...], mais l'approche par la pratique, c'est pas pareil. » (Olivier Vigneau)

Cette approche de la fabrique d'une « première identité numérique²¹ » selon une logique de risque contrôlé – « avoir de premières interactions numériques protégées » (Benjamin Viaud) – repose sur la croyance qu'il faut préparer les apprenants à un usage professionnel des outils qu'ils rencontreront plus tard, et pour cela privilégier une démarche inductive fondée sur le *learning by doing* : « On est pas des pédagoges, mais on est assez sensibles aux pédagogies actives, aux pédagogies de projet, à tous ces trucs-là : je vais depuis tout petit, manipuler des trucs, faire des trucs avec du contenu multimédia, je vais le faire tout seul, je vais le faire à plusieurs, en groupe, je vais donner à voir à l'autre et être curieux aussi d'un public » (Olivier Vigneau).

L'argumentation ici mise en avant puise au cœur des théories constructivistes de l'apprentissage qui privilégient la participation active de l'élève au « transfert passif d'information » (Chaptal, 2003 : 158). Toutefois, ces théories sont transformées en discours promotionnel octroyant une légitimité

21. Extrait de : <<https://beneylu.com/school/fr/application/profil>>, consulté le 2 juin 2020.

pédagogique et didactique aux outils numériques : « Il faut 4 jours pour qu'il y ait un premier gamin qui mette une connerie là-dedans, puis qu'il la recharge, alors, bien sûr, ça crispe l'institution, mais une fois que j'ai fait ça et que le gamin a fait une connerie, cette bêtise ou truc, c'est pas anti-pédagogique de faire ça, c'est une bonne façon d'apprendre » (Olivier Vigneau). Ainsi, plutôt que de prescrire des comportements exemplaires de façon abstraite, la plateforme scolaire est présentée comme un simulateur de situations d'usage où la prise de risque participe d'un processus émancipateur au sein du cadre protégé de l'institution : « S'il se passe une merde, il vaut mieux qu'elle ait lieu sur *Beneylu* » (Benjamin Viaud).

Cette conception repose toutefois sur de nombreuses sollicitations sémiotiques à se dévoiler : « Quand je suis un enfant, pour la première fois de ma vie, à 7 ans, je vais construire un profil sur Internet, je vais choisir une photo qui va me représenter, je vais dévoiler quelque chose sur moi » (Benjamin Viaud). Indiquer ses préférences permet, il est vrai, de réfléchir à la manière dont le profil constitue une métaphore de l'identité (Georges, 2009) ; toutefois, il nous semble que le formateur en EMI doit s'interroger sur ces mises en situation largement influencées par le design et le vocabulaire des réseaux sociaux et qui tendent à présenter leurs modèles sémiotiques comme des outils de sensibilisation à la vie sur Internet : ne tendent-elles pas à orienter les représentations identitaires des élèves vers une « [fabrique] de soi » (Gomez-Mejia, 2016) et une première identité numérique modelées par les industries du Web ou inscrites dans le dispositif normé de l'entreprise ? Le module éditorial « mon humeur » de *One* qui permet d'associer un affect à son profil est présenté comme un outil au service d'un travail sur l'émotion, sans que semble ici pensée l'influence des stratégies du « capitalisme affectif numérique » (Alloing, Pierre, 2017 : 32) sur les pratiques citoyennes.

Conclusion

Pour atteindre une visée émancipatrice (Freire, 1974), toute démarche d'éducation à la citoyenneté gagne à s'emparer des enjeux idéologiques sous-jacents aux dispositifs socio-techniques mobilisés en classe, surtout lorsque ces derniers revendiquent une dimension éducative légitimée par l'institution (Bréda, 2006).

L'analyse croisée du design des plateformes *One et Beneylu School* et des discours de leurs concepteurs révèle ainsi l'ambiguïté de leur rapport avec les plateformes de réseaux sociaux grand public, au sein d'un mouvement plus général de « platformisation » de l'éducation (Bullich, 2018). L'influence d'autres univers, comme l'entreprise, est aussi palpable, quoique de façon plus diffuse, autant dans le design des interfaces que dans les références des concepteurs. Dès lors se pose la question du modèle de citoyenneté que ces plateformes naturalisent : s'agit-il une éducation normative aux codes de communication et d'expression numériques, émanant de visions idéologiques de l'éducation, reprenant en creux les principes du nouveau management public, promue par les référentiels de l'OCDE ou de l'UNESCO quant aux « compétences du XXI^e siècle », c'est-à-dire une citoyenneté qui se pense en termes d'acquisition de « compétences numériques » plutôt que d'émancipation ?

Il nous semble important d'aider les élèves et les enseignants à comprendre comment les discours d'accompagnement des ENT et la matérialité de leurs cadres sémiotiques anticipent des pratiques et des figures d'enseignants, d'élèves, de citoyens, au risque de les stéréotyper et de figer leurs implications symboliques et politiques. L'apprentissage de ces outils numériques ne devrait pas, selon nous, s'apparenter à une acculturation, une éducation « avec », mais plutôt contribuer à une éducation critique « aux » plateformes numériques, favorisant la réflexivité des acteurs sur les conditions d'émergence de leurs pratiques. Il nous semble ambitieux, mais pas impossible, de proposer des exercices d'analyse du design impliquant les élèves, dans un

contexte où la citoyenneté numérique semble aux prises avec des formatages et calculs divers, entre un « design de la visibilité » (Cardon, 2008) volontairement construit par les usagers et des tactiques et stratégies (de Certeau, 1990) visant à tirer profit des « identité[s] calculée[s] » (Georges, 2009) des citoyens.

RÉFÉRENCES

Alloing, C., Pierre, J., 2017, *Le Web affectif, une économie numérique des émotions*. Bry-sur-Marne, Ina Éditions.

Boltanski, L., Chiapello, E., 2016, *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.

Bouquillion, P., Matthews, J. T., 2010, *Le Web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Bréda, I., 2009, « Les nouveaux médias de l'école : compétences numériques et compétences critiques » in : *L'éducation aux médias en Europe, controverses, défis et perspectives* (52-62), rapport Euromédic. Bruxelles.

Bullich, V., 2018, La « plateformesisation » de la formation ». *Distances et médiations des savoirs* (21). URL : <http://journals.openedition.org/dms/2096>

Cardon, D., 2008, « Le design de la visibilité – un essai de cartographie du Web 2.0 ». *Réseaux*, 152(6), 93-137. URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-6-page-93.html>

Casilli, A. (2017). De la firme à la plateforme : penser le *digital labour*. Entretien avec Antonio Casilli. Florian Vörö. *Poli. Politique de l'image*, (3), 42-51.

de Certeau, M., 1990, *L'invention du quotidien I : Arts de faire*. Paris, Éditions Gallimard.

Chaptal, A., 2003, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris, L'Harmattan.

Codreanu, E., 2018, *Les espaces numériques de travail dans l'enseignement primaire – le rôle de la conception et des facteurs situationnels dans l'adoption technologique* [Thèse de doctorat, Université de Lyon 2].

Freire, P., 1974, *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro.

Georges, F., 2009, « Représentation de soi et identité numérique : une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du Web 2.0 ». *Réseaux*, (154), 165-193.

Gomez-Mejia, G., 2016, *Les fabriques de soi, Identité et industrie sur le Web*. Paris, MKF Éditions.

Jeanneret, Y., 2014, *Critique de la trivialité – Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Le Havre, Éditions Non Standard.

Jeanneret, Y., Souchier, E., 2005, « L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran ». *Communication & Langages*, (145), 3-15.

Jehel, S., Saemmer, A, 2020, *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

Mabi, C., 2020, « Comment saisir la qualité politique des technologies numériques. Réflexions critiques sur les affordances démocratiques des dispositifs numériques », in : S. Jehel, A. Saemmer (dirs.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*, 75-86. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

Moeglin, P. (dir.), 2016, *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, coll. Médias.

Tessier, L., 2019, *Éduquer au numérique. Un changement de paradigme*. Paris, MkF Éditions.

Veron, E., 1995, *La semiosis sociale, fragments d'une théorie de la discursivité*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

EDUCATION AUX MÉDIAS ET EXCLUSIONS
MEDIA EDUCATION AND EXCLUSIONS

MÉDIAS ET ENSEIGNEMENT AU XXIE SIÈCLE

Giuseppe Cavaleri

CRIX, EA 369
Université Paris Nanterre
F-92001

gius.cavaleri@gmail.com ou/et giuseppe.cavaleri@ac-montpellier.fr

Résumé : Face à une multiplication exponentielle des plateformes médiatiques, les nouvelles générations ont accès à une multitude de produits audiovisuels. Mais cette richesse quantitative ne coïncide pas nécessairement avec la qualité des supports proposés. Noyés dans un flux d'informations qui les sollicitent en continu, les jeunes usagers ne sont pas tous capables de repérer des contenus de qualité, et cela par manque d'outils critiques. La situation s'aggrave chez les individus socialement défavorisés qui ne maîtrisent pas toujours les codes qui leur permettraient de décrypter et d'analyser les produits médiatiques qu'on leur propose. Le rôle de l'école et de ses éducateurs est ainsi essentiel afin que ces adultes en devenir s'approprient d'outils qui leur permettront de décrypter, comprendre et choisir sciemment des contenus qui les aideront à intégrer le corps social qui les entoure duquel ils pourront devenir des acteurs éclairés.

Mots-clés : Médias, Jeunesse, Éducation.

Media and education in the 21st century

Giuseppe Cavaleri

CRIX, EA 369
Université Paris Nanterre
F-92001

gius.cavaleri@gmail.com ou/et giuseppe.cavaleri@ac-montpellier.fr

Abstract: Thanks to an exponential multiplication of media platforms, young generations have access to a multitude of audio-visual products. However, this quantitative wealth does not necessarily coincide with the quality of the media offered. Young people are continuously drowned in a flow of informations that solicits them every day; a large part of them are not able to spot quality's content, because they don't have critical tools. The situation is getting worse among socially disadvantaged individuals; they don't always tame the codes that would allow them to decrypt and analyze media products offered to them. The role of the school and the work of its educators is therefore essential so that young people acquire tools that allow them to decrypt, to understand et to choose knowingly adapted contents. These contents will help them to integrate the society who surrounding them whereof they can become shone's actors.

Keywords: Media, Youth, Education.

La première décennie du XXIe siècle a été déterminée par des révolutions technologiques et médiatiques qui ont profondément muté notre façon d'interagir avec le Monde. Le 15 janvier 2001 est marqué par la création de Wikipedia, une encyclopédie multilingue universelle et libre qui semble concrétiser virtuellement les désirs d'un savoir accessible à tous déjà imaginé au XVIIIe siècle par les philosophes des Lumières, et qui rend tangible le fantasme d'une nouvelle bibliothèque d'Alexandrie contemporaine et globalisée. Cette création est rapidement suivie, le 14 février 2005 par celle de Youtube, une sorte de vidéothèque qui devient très rapidement un média social. Ces supports se démocratisent et deviennent largement accessibles grâce à l'essor des mobiles multifonctions, plus connus sous le nom anglais de smartphones, dont le premier modèle apparaît en 2007 sous une marque en forme de pomme venue d'outre-Atlantique. Ce moyen de communication permet au grand public de s'approprier d'outils universels devenus incontournables, qui ont imposé à l'échelle planétaire des standards médiatiques désormais communs. Mais qu'en est-il de l'impact de ces médias chez les jeunes usagers ? Supposant l'hétérogénéité de ce macro-groupe, lesquels parmi eux pourraient avoir des difficultés de lecture et d'interprétation face aux signifiants qu'on leur propose ? Et pour terminer, quels sont les outils aptes à développer chez ces consommateurs culturels un esprit critique qui les rende capables de choisir des contenus fiables ? C'est en gardant à l'esprit ces questionnements que nous ferons un état des recherches qui concernent les jeunes publics occidentaux, nous focalisant principalement sur des individus scolarisés dans l'Hexagone. Puis, nous resserrerons notre champ d'analyse en nous concentrant sur une partie de ces usagers considérés comme socialement défavorisés, nourrissant notre argumentaire par une étude effectuée dans une classe de seconde générale. Nous terminerons par l'analyse des résultats de cette étude et nous tenterons, en outre, de fournir des pistes utiles aux pédagogues qui souhaiteraient favoriser l'apprentissage et le développement d'outils critiques consacrés à ces jeunes apprenants.

Les jeunes publics : des consommateurs inconscients

Au XXe siècle, les analystes économiques commencent à s'intéresser à la consommation des jeunes occidentaux qui n'ont connu la guerre que dans les récits de leurs parents (Jerkins, Ito, Boyd, 2017 : 78). Cette consommation se définit par son hétérogénéité et concerne également les médias : les maisons s'équipent de postes télévisuels, la fréquentation des cinémas augmente, les comics books se démocratisent. L'influence des médias interpelle les chercheurs qui analysent les bienfaits et les dangers d'une partie de ces derniers. La question que l'on se pose est de savoir si la consommation de ces produits médiatiques peut avoir un effet délétère sur le développement de ces adultes en devenir ou si au contraire elle peut les aider à comprendre le monde qui les entoure. Dans les années 1980 s'imposent les jeux vidéo ; puis, dans la deuxième moitié des années 1990 les ordinateurs prennent leur place dans les foyers. Ces outils ne font qu'annoncer l'arrivée d'une nouvelle révolution technologique de taille : le haut débit. Lors de la première décennie des années deux-mille, les préadolescents accèdent à des sources informatisées variées (Tufté, 2008 : 38). Le paysage médiatique actuel apporte de nouvelles perspectives et les récentes évolutions technologiques pourraient nous fournir, dans les années à venir, un accès aux médias et à l'information encore majeur (pensons aux projets concernant le réseau 5G) ; parallèlement, cette déferlante médiatique peut constituer une menace pour tous ces jeunes usagers qui n'ont pas encore développé des outils critiques adaptés (Gigli, 2004 : 11). Dans les foyers, la présence des écrans a augmenté exponentiellement (6,4 écrans/foyer) (REM-GFK/Médiamétrie, 2013 : 8). Les jeunes générations sont plus équipées en terminaux mobiles que la moyenne : si la moyenne dès 15 ans est de 69,2% sur l'ensemble de la population française, pour les 15-34 ans les chiffres

s'élèvent à 89,9% (Observatoire des Usages Internet, 2017 : 9). Ces derniers sont d'importants consommateurs de contenus d'information qu'ils puisent essentiellement des réseaux sociaux : 71% parmi eux consultent l'actualité via ces plateformes, devenues leur premier mode d'accès à l'information (Ministère de la Culture, 2018). Parmi la population scolarisée dans le secondaire, ces réseaux sont privilégiés par 71% des élèves en troisième et par 84% d'entre eux en terminale (CNESCO, 2019 : 2).

L'on pourrait supposer que ces jeunes générations, que l'on nomme digital natives, maîtrisent aisément les outils informatiques, et cela mieux que leurs aînés. Mais si l'on constate, en effet, qu'ils sont capables de manipuler facilement les réseaux sociaux et les applications de messagerie, l'on observe qu'ils peinent à effectuer des recherches exhaustives sur la toile et à les interpréter (Jerkins, Ito, Boyd, 2017 : 101). Ces individus n'ont pas tous acquis une méthodologie de recherche numérique appropriée, ce qui pose un problème sociétal majeur : au XXI^e siècle, il ne suffit plus de savoir lire, écrire et compter afin d'être considéré comme un citoyen alphabétisé, mais il faut désormais être capable de se servir des médias de façon responsable, afin de participer pleinement à la vie sociale (Jacquinot-Denaunay, Kourti, 2008 : 18). En outre, tous ces médias érodent les frontières qui séparent le monde des enfants et celui des adultes, ne leur fournissent pas d'outils capables d'exercer leur esprit critique, influencent leur construction identitaire et leur donnent accès à une multitude de contenus formatés (Tufté, 2008 : 21). Ces contenus sont largement diffusés par les réseaux sociaux, investissent une partie des médias généralistes et éloignent les jeunes générations d'autres contenus plus édifiants. L'on pourrait croire, à tort, que la surexposition médiatique de ces jeunes générations les a rendus insensibles aux images violentes ; en réalité, ces supports atteignent profondément les comportements de ces adultes en devenir, qui développent, parfois inconsciemment, des stratégies de défense plus ou moins valables. Les plus fragiles parmi eux peuvent ignorer les contenus inappropriés, d'autres en être fascinés ou encore en être repoussés. Ces trois réactions sont tout aussi néfastes : l'on se demande comment ces individus pourraient apprendre à choisir de façon autonome des contenus édifiants qui puissent les rendre autonomes par le truchement d'une émancipation qui soit à la fois technologique, interprétative et cognitive (Jehel, 2019 : 13). Il est essentiel de souligner une fois de plus, et cela afin d'éviter de s'enliser dans des généralisations simplistes, qu'il est inapproprié de diaboliser des technologies qui peuvent se relever utiles si exploitées à bon escient.

Afin de comprendre l'impact des médias au sein d'une population occidentale ayant accès aux technologies capables de les diffuser, nous allons circonscrire nos analyses et nous intéresser à une partie des jeunes usagers, ceux les moins favorisés. Ce choix vise une partie de la population qui est encore largement investie dans les apprentissages scolaires. Nous allons voir si le capital social et culturel de ces jeunes individus a un impact sur leur consommation médiatique et si oui, de quelle façon.

Des usagers socialement défavorisés

Concernant les médias, nous ne devons pas nous figer sur un discours dichotomique qui opposerait ceux qui sont acceptables et ceux qui sont à interdire, mais il faut plutôt se demander quels pré-adolescents et adolescents subissent les médias sans pouvoir les exploiter constructivement. Si certains possèdent des prérequis culturels capables de les défendre face aux ingérences de certains supports, d'autres ne possèdent pas les mêmes capitaux symboliques. Parmi ces derniers, nous retrouvons, entre autres, des enfants migrants ou issus de la migration qui possèdent un capital culturel et des codes sociaux autres, transmis par leur entourage, un capital qui se distingue de celui d'une partie des enfants autochtones qui connaissent les rouages

et les codes d'un système sociétal qui leur a été transmis sous forme d'héritage symbolique. Pour ces enfants migrants ou issus de la migration, l'acquisition de la culture de leur pays d'accueil ou de celui de leur parents est à envisager comme une acculturation (Bourdieu, Passeron, 1964 : 37) tout comme peut l'être l'apprentissage d'outils analytiques nécessaires pour exploiter constructivement des contenus médiatiques. La construction identitaire de ces enfants, déjà complexe parce que influencée par des représentations sociales et culturelles issues de sources hétérogènes, est bouleversée par d'autres repères transmis par des supports médiatiques mondialisés. Ces jeunes individus oscillent entre tradition familiale et nouvelles valeurs et subissent un processus d'apprentissage qui peut se relever difficile, voir irrégulier. Leur riche parcours, influencé par les traces de cultures, de traditions, de langues et d'histoires autres se croise avec une nouvelle culture dont il faut assimiler les repères. Nous pouvons donc nous demander quel rôle jouent les médias dans cette phase d'assimilation (Rydin, Sjöberg, 2008 : 43). Il faut constater qu'en France, globalement, les jeunes issus de la migration sont frappés par des difficultés scolaires. Même si les inégalités sociales en matière d'équipement n'ont plus lieu d'être – les 95% des 12-17 ans disposent d'une connexion internet à domicile et d'un appareil de téléphonie mobile – elles subsistent dans les usages (Credoc, 2017) ²². En effet, les élèves socialement défavorisés ont tendance à beaucoup moins s'informer, sont moins intéressés par l'actualité et font moins confiance aux médias traditionnels. Ce désintérêt pour les médias type télévision, radio et journaux s'accroît chez les jeunes scolarisés dans les réseaux d'éducation prioritaire ; ces élèves se fient majoritairement aux nouvelles sources d'information (réseaux sociaux, vidéos en ligne, sites web). En 3^e, 67% des enfants favorisés s'intéressent à l'actualité, en dépit de 46% de ceux défavorisés où l'on retrouve des enfants migrantes et issus de la migration. Malgré les efforts du corps enseignant, les inégalités demeurent encore en classe de terminale où le 78% des élèves favorisés s'informent consciencieusement, en dépit des 59% de ceux défavorisés. Le contexte familial semble être l'une des causes majeures de cet écart. (Cnesco, 2019 : 2). Une partie des jeunes des quartiers populaires sont conditionnés par des repères identitaires collectifs forts et rejettent la sphère médiatique institutionnalisée. Cette problématique est à prendre au sérieux vu qu'au sein des quartiers populaires la présence des jeunes représente un tiers de sa population globale (Injep, 2013). Afin que ces jeunes accèdent aisément à des contenus patrimoniaux ou/et institutionnalisés parfois considérés inaccessibles, il est possible d'exploiter les médias au sein d'activités interdisciplinaires qui leur permettent de se familiariser avec des formes d'expression artistiques auxquelles ils ne sont pas habitués à interagir (Ménil, 2008 : 245). Au cours nos expériences d'enseignement, il a été possible de constater in situ les difficultés que des élèves moins favorisés avaient une fois mis face aux contenus institutionnels proposés par le corps enseignant. Les difficultés étaient patentes quand il s'agissait de supports écrits dont la forme était codifiée : pensons aux œuvres du théâtre classique ou encore à la poésie moderne de la fin de XIX^e siècle. Nous avons donc décidé de mettre en place un protocole apte à faciliter la compréhension d'œuvres dont les messages universels étaient offusqués par des formes de langage trop éloignées des horizons d'attente de nos élèves. Nous avons donc décidé de proposer une séquence d'étude annuelle qui aurait introduit progressivement et graduellement des textes littéraires de plus en plus complexes, privilégiant, surtout au cours des trois premiers mois de l'année scolaire, des supports filmiques qui par leur donne synesthésique, par leur puissance iconographique et par l'universalité d'une partie de leurs messages, pouvaient s'ancrer plus facilement qu'un texte dans les esprits de nos élèves. Notre objectif a été, dès le début de cette expérimentation, celui d'aider des élèves défavorisés – qui ne possèdent pas encore les acquis théoriques et culturels qui leur permettraient d'analyser aisément des supports littéraires dont ils ne comprennent ni la forme, ni le contenu – d'accéder à un patrimoine littéraire qui leur permettrait d'acquérir des codes scolaires et sociétaux capables de les accompagner sur le chemin de la réussite. Outre que construire de séquences qui proposaient des supports médiatiques hétérogènes (extraits filmiques, captations théâtrales, reproductions de peintures, reproductions

22. Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.

de peintures, reproductions photographiques de monuments architecturaux, extraits musicaux) en connexion avec nos supports littéraires, nous avons décidé de mettre en place un carnet d'observations où noter les remarques, les interventions et les réactions les plus marquantes de nos élèves ; nous avons également choisi trois volontaires parmi eux qui nous ont permis d'effectuer un état des lieux ponctuel et servi à comprendre ce que les choix pédagogiques entrepris pouvaient générer.

Afin de déconstruire le concept de muséification qui frappe certaines œuvres littéraires institutionnelles, nous avons commencé par créer des séances où l'on exploite deux types de supports filmiques : des œuvres secondes d'adaptation, où le sujet-lecteur cinéaste est capable de nous fournir un regard personnel sur une œuvre littéraire donnée (Luichon, 2015 : 23) ; mais également des extraits de long-métrages qui possèdent uniquement des points communs avec les textes exploités. Avant de passer à l'étude d'extraits et de séquences filmiques, nous avons procédé à l'analyse d'images fixes dont les élèves ont étudié la grammaire iconique: étude des plans, des points de vues, des informations données par la palette chromatique exploitée par un artiste. Une fois ces connaissances acquises, nous avons décidé d'utiliser un extrait du film *Barry London* (1975) de Stanley Kubrick, afin d'aider nos élèves à étudier, comprendre et réélaborer la donne sémiotique d'un support, cette fois-ci littéraire, extrait de l'Œuvre de Voltaire. Au cours du visionnage, nous nous sommes concentrés sur l'indentification du travelling latéral qui met en exergue le mouvement mécanique des soldats envoyés à l'abattoir, puis la bande son du passage qui contraste avec la violence des combats, parce que joyeuse. Nous avons associé cet extrait à celui d'un texte issu du chapitre III de *Candide* (1759) de Voltaire, où l'auteur nous décrit sa fameuse « boucherie héroïque » : grâce à l'étude de l'extrait filmique, l'ironie du texte a été aisément comprise. Ce travail intertextuel a été poursuivi avec l'étude croisée du chapitre XIX de *Candide* – où le héros rencontre le nègre de Surinam – et de la bande-annonce du film de Steve McQueen *Twelve Years Slave* (2013) et cela afin de travailler le thème de l'esclavage.

Dans notre carnet de notes, où nous avons marqué les réactions saillantes de nos élèves, nous avons pu constater une évolution du regard sur les œuvres proposées. Notre procédé a généré, initialement, la surprise. Certains élèves, par exemple, étaient étonnés de voir que des supports médiatiques que parfois ils connaissent pouvaient avoir un lien avec des textes institutionnels qu'a priori les rebutaient. La question de la légitimité culturelle de leur savoirs s'est souvent posée : une partie de ces individus découvrait que leur savoir faisait partie d'un système bien plus complexe, que les supports qu'ils consommaient étaient codifiés et que ces codes, une fois maîtrisés, leur permettaient de décrypter d'autres supports qui auparavant leur semblaient inaccessibles.

Nos trois élèves volontaires nous ont permis d'affiner ces observations. L'une d'entre eux, nous a admis de lire « que en cours ». Elle nous a avoué que certains extraits filmiques lui ont été utiles pour comprendre une partie des textes proposés. Elle s'exprimait ainsi : « au début je ne comprenais pas la connexion entre le film et le texte, mais à la fin du cours, quand on fait la mise en commun, ça m'aidait à comprendre les axes du texte étudié ». Elle a admis qu'en amont, ces séquences filmiques pouvaient l'aider à comprendre « le contexte historique et artistique du texte ». Une autre élève nous a confié que ses difficultés de compréhension ont été en partie levées grâce à l'utilisation des séquences filmiques exploitées en classe. Elle nous a dit que : « ces documents étant en rapport avec le texte, si on a des difficultés à lire les textes, ça nous facilite, parce que les images sont plus faciles à comprendre ».

Cette expérience, qui a pris terme au début du troisième trimestre, a mis en exergue l'universalité du langage iconique qui nous permet d'accéder à des informations qui demeurent

les mêmes peu importe le médium choisi pour les transmettre. La transmission de l'information que nous voulions faire passer a été facilitée par la donne analogique d'une image, dont les contenus sont rapidement assimilés et réinvestis lors de l'analyse d'un texte.

Ce dispositif, quoiqu'utile, ne peut être exploité en l'état de façon systématique, mais il doit être adapté aux profils des élèves avec lesquels nous travaillons. Cette formule ne doit pas être exploitée durant toutes les séances vu qu'elle risque de lasser nos publics. Nous conseillons de diversifier nos pratiques et d'utiliser des textes complémentaires ou/et des supports issus d'autres formes d'Art. Si nous encourageons l'utilisation de séquences filmiques afin d'enrichir nos pratiques d'enseignement, nous conseillons aux collègues enseignants d'acquérir des repères concernant l'histoire du cinéma, les courants majeurs qui l'ont traversé, de s'intéresser aux échanges qui ont nourri mutuellement la littérature et le cinéma depuis la fin du XIXe siècle, puis de connaître le vocabulaire cinématographique de base. Le but de ce genre d'expérience est celui de former des sujets-lecteurs « culturellement omnivores », capables de jongler d'un média à l'autre de façon critique et éclairée.

D'après ces observations et ces expériences, nous pouvons, grâce à nos résultats, mettre en exergue l'importance des apprentissages dans des sociétés médiatiques où les contenus sont codifiés et donc porteur de messages dont il est nécessaire de comprendre les contenus.

Le rôle de l'éducation : apprendre à décrypter et à interpréter

Globalement, les élèves les moins scolaires de notre classe repère, dont les résultats étaient fragiles, ont été capables de se mobiliser et de travailler des textes qui parfois les rebutaient ; une partie d'entre eux a su dépasser ses lacunes et obtenir des résultats satisfaisants se consacrant de façon progressive à l'analyse textuelle même au cours des séances où nous proposons que celle-ci. L'acquisition de codes permettant une analyse consciente d'une image, fixe ou mouvante qu'elle soit, leur a fait comprendre qu'une œuvre est forcément codifiée et capable d'exprimer un(des) message(s). Apprendre ces codes, leur a permis de travailler sur les supports donnés, et leur permettra, souhaitons-le, de déchiffrer les messages qui les entourent au quotidien : ils deviendront ainsi des observateurs conscients des univers où ils évoluent. Cette expérience, soutenue par les programmes officiels de l'éducation nationale française (Bulletin officiel, 2019 : 2), et préconisée par la Charte Européenne d'éducation aux médias (2006), nous invite à développer les compétences critiques, analytiques et créatives des pré-adolescents et des adolescents par l'utilisation des médias. Nous devons prôner une utilisation constructive de ces derniers, sans les interdire à priori, mais les utilisant pour apprendre à nos élèves à les décrypter sciemment. Il faut admettre que les moyens actuels fournis à notre système éducatif sont encore limités, mais des parcours comme l'Éducation aux Médias et l'Information (EMI) soutiennent d'ores et déjà des projets ambitieux. Les chiffres de 2018 du Ministère de la Culture nous montrent que les jeunes ayant suivi un parcours d'éducation aux médias s'informent plus et mieux (22% contre 12% de jeunes n'ayant pas suivi un tel parcours que l'on dénommera « NP »), consultent quotidiennement des contenus d'information en ligne (87% contre 75% de NP), vérifient souvent les informations auxquelles ils accèdent (65% contre 42% de NP). Dans un contexte sociétal que l'on pourrait définir « d'infobésité », caractérisé par la démultiplication des sources d'informations, la profusion des données numériques, la difficulté à les identifier et à en vérifier la fiabilité, ces résultats nous montrent l'intérêt que nous avons à mettre en place des formes d'enseignement qui privilégient le développement de l'esprit critique de nos élèves (CLEMI, 2019 : 2). Notre but est celui de les guider sur le chemin de la recherche réfléchie, qui leur permettra de devenir des citoyens du XXIe siècle éclairés.

Conclusion(s)

Au fil de ces trois derniers siècles, nous sommes passés de la rareté de l'information à une surabondance inimaginable même au XIXe siècle, période pendant laquelle la presse, la photographie et le cinéma ont fait irruption dans le quotidien des usagers communs. Il est possible d'affirmer qu'au sein de nos sociétés occidentales contemporaines, la présence des médias est devenue omniprésente grâce aux outils technologiques qui se sont développés et démocratisés au cours de ces deux dernières décennies. Aujourd'hui, il est plus qu'essentiel de maîtriser des outils analytiques capables de nous aider à déchiffrer les signifiants véhiculés par nos médias et cela dès le plus jeune âge. Cela est d'autant plus important quand nous savons qu'une partie de ces jeunes usagers ne maîtrise pas, ou peu, les codes qui les aideront à comprendre les supports auxquels ils font et devront faire face au quotidien. Nous avons constaté que parmi ces populations nous retrouvons une jeunesse défavorisée issue en partie de la migration. Afin que cette jeunesse aux racines autres trouve une place convenable au sein de la société où elle évolue, il faut qu'elle en connaisse les codes et les rouages. Les médias, si correctement maîtrisés, peuvent devenir un moyen d'émancipation scolaire et, par conséquent, d'émancipation socio-culturelle. Les exemples que nous avons fournis nous montrent comment l'interaction entre médias facilite l'apprentissage d'une méthodologie analytique capable d'aiguiser leur esprit critique. Les programmes mis en place par l'éducation nationale et les projets universitaires focalisés dans ce domaine peuvent, si appliqués à bon escient et au cas par cas, aider ces jeunes individus à s'épanouir dans un système scolaire qui pourra être ainsi vécu comme le début d'une aventure citoyenne constructive, tant individuellement que collectivement.

RÉFÉRENCES

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, Les héritiers, les étudiants et la culture, Paris : Les éditions de minuit,

Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, Programme de français de seconde générale et technologique

Cnesco, 2019, Éducation aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ?, 21 février 2019.

Gigli S., 2004, Children, Youth and Média Around the World : An Overview of Trends and Issues, InterMedia Survey Institute on UNICEF, 4th world Summit on Media for Children and Adolescents, Rio de Janeiro, Brazil, April 2004.

Hargittai E., Hsieh Y. P., 2011, Succinct Survey Measures of Web-Use Skills, 28 février 2011.

Jacquinet-Denaunay G., Kourti E., 2008, Des jeunes et des médias en Europe, Nouvelles tendances de la recherche, Paris : L'Harmattan,

Jehel S., 2018, Les adolescents face aux images violentes, sexuelles et haineuses : stratégies, vulnérabilités, remédiations dans CLEMI, Médias et informations, on apprend !, 2018-2019.

Jerkins H., Ito M., Boyd D., 2017, Culture participative, une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté, Caen : C&F éd.,

Louichon B., 2015, Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation, Tréma, 43

Ministère de la culture, Les jeunes et l'information : une étude du ministère de la Culture vient éclairer les comportements des jeunes en matière d'accès à l'information, 27 juillet 2018.

Observatoire des Usages Internet, Médiamétrie, 4e trimestre 2017.

REM- GFK/Médiamétrie, 3e trimestre 2013.

Théodoridis M., 2008, Éducation aux médias et expression artistique dans Jacquinet-Denaunay G., Kourti E., Des jeunes et des médias en Europe, Nouvelles tendances de la recherche, Paris : L'Harmattan,

Tufte B., 2008, Les préados et Internet : construction de l'identité sans une société de l'information et de la consommation dans Jacquinet-Denaunay G., Kourti E., Des jeunes et des médias en Europe, Nouvelles tendances de la recherche, Paris : L'Harmattan,.

REGARDS RÉFLEXIFS D'ACTEURS·RICES SUR L'ÉDUCATION À L'INFORMATION ET AUX MÉDIAS DANS LEUR SCOLARITÉ : DES ENSEIGNEMENTS POUR L'ACTION

Anne Cordier

UMR CNRS 6590 ESO
Université de Rouen Normandie
F-76000
anne.cordier@univ-rouen.fr

Résumé : Comment l'éducation aux médias et à l'information (EMI) peut-elle véritablement répondre aux exigences tout au long de la vie, quotidienne, sociale et professionnelle des individus ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur une enquête longitudinale menée auprès de douze jeunes suivis depuis 2012. Cette recherche instruit quant à la place et au rôle de l'expérience informationnelle scolaire dans le parcours des jeunes. Elle permet de proposer des pistes pour l'action.

Mots-clés : éducation à l'information et aux médias ; approche temporaliste ; pratiques juvéniles ; scolarité secondaire ; évaluation de l'information ; curriculum

Reflexive views of young people on information and media literacy in their schooling : avenues for action

Anne Cordier

UMR CNRS 6590 ESO
Université de Rouen Normandie
F-76000
anne.cordier@univ-rouen.fr

Abstract : How can media and information literacy (MIL) really meet the daily, professional and social needs of individuals? Our research, a longitudinal survey of twelve young people followed since 2012, teaches about the place and the role of the school information experience. It allows us to suggest avenues for action.

Keywords: media and information literacy; temporalist approach; youth practices; curriculum; information evaluation.

Comment l'éducation aux médias et à l'information (EMI) peut-elle véritablement répondre aux exigences tout au long de la vie, quotidienne, sociale et professionnelle des individus ?

Pour répondre à cette question, il nous semble essentiel d'éviter les prophéties incantatoires ou les longues listes de prescriptions générales, et de nous appuyer sur des points d'ancrage. Ainsi il est ici proposé de s'appuyer sur l'analyse de parcours informationnels et médiatiques d'acteurs·rices, suivies dans une perspective longitudinale, et amenées à porter un regard réflexif sur les formations à l'information et aux médias qu'ils ont suivies lors de leur scolarité primaire et secondaire.

Si « sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens » (Brougère, Ulmann, 2009) est un objectif de cette recherche, reconnaissant la légitimité subjective comme objective des sphères non formelles de déploiement de l'être-au-monde-informationnel, l'approche temporaliste et longitudinale invite aussi à interroger autrement les apprentissages scolaires en matière d'éducation à l'information et aux médias. Il s'agit de rompre avec une conception par trop focalisée sur les « impacts des formations » dans l'immédiateté et l'évaluation (normative et à très court terme) de dispositifs de formation pour tenter de saisir ce qu'il reste chez les acteurs·rices, consciemment et non, de cette éducation réalisée dans la sphère formelle et d'opérer une mise en perspective selon « l'identité fluide » des acteurs·rices (Singly, 2017). Plus précisément, quels regards les enquêté·es portent-ils-elles sur les contenus, cadres et modalités d'apprentissage de l'éducation à l'information et aux médias qu'ils ont éprouvés au sein du milieu scolaire jusqu'à l'obtention du baccalauréat ? Quel sens confèrent-ils-elles à cette « éducation à » telle que perçue lors de cette scolarité primaire et secondaire ? Quels transferts possibles dans le monde professionnel, dans celui des études supérieures et dans la vie quotidienne ?

Les cadres théoriques et méthodologiques élaborés pour saisir l'éducation à l'information et aux médias dans les imaginaires, représentations et pratiques des acteurs, retiendront d'abord notre attention, permettant de dessiner les apports d'une approche résolument compréhensive et anthropocentrée de l'information. Ensuite pourront être exposés des résultats marquants de cette recherche, mettant en lumière dans toute leur complexité les enjeux d'une éducation à l'information et aux médias dans le monde scolaire. Une conclusion enrichie sera l'occasion de tirer des enseignements concrets pour l'action dans les contenus de formation, les pratiques et situations d'enseignement-apprentissage ainsi que de médiations des savoirs concourant à une EMI proactive.

Quels cadres théoriques et méthodologiques pour saisir l'éducation à l'information et aux médias telle que comprise par les acteur·rices ?

Le regard anthropologique porté ici sur l'information, les pratiques et activités informationnelles, est un regard profondément social et compréhensif, étudiant les cultures de l'information en contextes éducatifs pluriels. Au cœur de cette recherche, la notion d'être-au-monde-informationnel, entendue comme l'ensemble des attitudes, des valeurs, des représentations, des imaginaires et des pratiques associés à la fréquentation du milieu informationnel (Cordier, 2019).

Une conception anthropocentrée de l'information

En sciences de l'information et de la communication (SIC), c'est dans les travaux de Claude Baltz sur la culture de l'information que l'on trouve les bases possibles d'une affirmation de l'être-au-monde-informationnel. Dans un texte fondateur pour notre domaine, le chercheur enjoint à considérer conjointement dans une approche culturelle de l'information un volet de connaissances, une vision du monde, mais aussi une façon d'agir pour soi et dans l'organisation (Baltz, 1998). Cette conception d'un « agir social » (Simonnot, 2009 : 29) est absolument fondamentale pour saisir la dimension non seulement sociale, mais aussi pragmatique des pratiques informationnelles qui sont aussi profondément communicationnelles (Ihadjadene, Chaudiron, 2010).

La conception anthropocentrée de l'information vise à mettre en lumière « l'identité fluide » (Singly, 2003, 2017) des enquêté·es en se gardant d'opérer un réductionnisme de leurs pratiques comme de leurs choix en matière d'information, et en englobant ce qui est constitutif de leur rapport à l'information et aux médias au gré de leur parcours biographique singulier. Pour autant, tout en reconnaissant l'acteur·rice dans ses particularités, l'enjeu de cette recherche est aussi de dépasser les singularités du cas pour tenter d'opérer une montée en généralité. Des lignes-forces incontestables se dégagent de l'étude croisée des données recueillies lors de cette enquête longitudinale.

Une approche temporaliste d'inspiration composite

L'approche temporaliste des pratiques informationnelles pour laquelle plaide cette recherche a pour objectif de cerner précisément le processus de création de soi en tant qu'acteur informationnel, tout au long d'un parcours biographique articulé à des logiques collectives et sociales, ainsi qu'à un contexte sociopolitique et technologique qui contribuent à la co-configuration de « trajets anthropologiques » (Durand, 1960). Ce sont aussi des répertoires de pratiques informationnelles qui émergent en fonction de situations éprouvées et projetées.

Le dispositif méthodologique mis en place, d'inspiration composite (Le Marec, 2002), repose sur des entretiens semi-directifs longs, appuyés également sur la convocation – par l'enquêté·e – d'objets mythiques informationnels et le parcours commenté d'espaces informationnels choisis par l'enquêté·e. L'appel à des « éléments marquants », objets signifiants pour les acteurs·rices qui ont joué un rôle important dans la construction de leur rapport à l'information ou qui actuellement leur semblent indispensables pour s'informer, a été une pierre angulaire du travail d'investigation. D'une part ce procédé permet de réduire les risques de « l'illusion biographique » en amenant les enquêté·es à ancrer leur récit dans des situations précises. D'autre part, ce procédé met en lumière avec force le sens, mais aussi les émotions et la matérialité de l'activité informationnelle. Cette recherche est aussi volonté de conférer aux enquêté·es un pouvoir d'énonciation des données. Une dimension implicative qui permet de sortir des typologies scientifiques posées en amont, et d'adopter le prisme de significations des acteurs·rices eux·elles-mêmes.

Caractéristiques d'un terrain d'enquête longitudinale

Le terrain d'enquête sur lequel s'appuie le présent propos est particulier : nous tirons en effet les fils d'une enquête longitudinale qui permet, depuis 2012, de suivre douze acteurs·rices ayant suivi la même proposition de formation à l'information et aux médias lors de leur scolarité

secondaire lycéenne (observée par la chercheuse elle-même en contexte) et issues d'un milieu socio-économique peu favorisé. Parmi ces douze acteurs-rices, nées en 1995-1996, certain-es aujourd'hui poursuivent des études supérieures (Science Po, Université), d'autres ont obtenu un BTS (brevet de technicien supérieur), d'autres encore sont salariés ou en recherche d'emploi. Leurs évolutions sociales et académiques singulières viennent précisément distinguer des manières d'être-au-monde-informationnel en fonction d'expériences éprouvées et/ou projetées qui s'appuient sur des parcours éducatifs antérieurs.

Regards sur l'éducation à l'information et aux médias à l'École

Incontestablement l'École a joué un rôle marquant dans la construction du rapport à l'information et aux médias des acteurs-rices, ce qui est peu surprenant au vu de l'histoire et des processus de socialisations connus par un individu avant la majorité. Toutefois la moitié des enquêté-es a bien choisi des lieux académiques (CDI du lycée, école primaire) pour mener les entretiens destinés à se tenir dans un lieu « marquant dans la construction de (leur) rapport à l'information » (termes-consigne de la chercheuse), et ce en rapport avec l'éducation à l'information et/ou au numérique. En outre, 7 enquêtés sur 10 ont choisi un ou plusieurs éléments/objets (10 objets en tout) relevant de l'expérience scolaire pour mener l'entretien sur les « éléments/moments marquants dans la construction de leur rapport à l'information » (termes-consigne de la chercheuse).

Quels apprentissages informationnels à l'École ?

Dès l'école primaire, les élèves vivent des expériences éducatives informationnelles. Les souvenirs des acteurs-rices enquêté-es à ce sujet font part de deux types d'expériences. La première est la formation à la recherche d'information en ligne qu'ils décrivent d'ailleurs souvent avec une certaine ironie, soulignant l'aspect B.A.-BA de ces formations et le décalage temporel. Ils situent majoritairement des séances – rares, d'où leur aspect « marquant », précisent-ils lors des échanges – se déroulant en salle informatique avec un-e professeur-e des écoles, en classes de CE1-CE2, leur « montrant *Google* » (Amélie, Morgan, Reynald, Zoé). Ils décrivent l'impression d'amateurisme ressentie face à des enseignant-es qui balbutiaient quelque peu face à eux (rappelons que nos enquêté-es sont nées en 1995-1996). Dès lors, les apprentissages leur ont semblé souvent limités et décalés par rapport à leurs besoins effectifs, mais plusieurs restent reconnaissant-es de ces apprentissages, soulignant n'avoir pas du tout la pratique de l'informatique à la maison où les usages étaient circonscrits au visionnage de films ou nuls en absence d'équipement. La seconde expérience que confient les enquêté-es en lien avec l'éducation à l'information à l'école primaire est celle consistant à exploiter les ressources informationnelles, à prendre du plaisir dans une forme de ritualisation instaurée au sein de la classe, par la lecture de la presse quotidienne, discutée ensuite collectivement, ou par la réalisation d'exposés, sur des sujets choisis, là encore donnant lieu à échanges dans la classe. Mais fort peu nombreux sont les acteurs-rices évoquant ce type d'expériences, même après insistance de la part de la chercheuse.

En amont de cette recherche, l'hypothèse a été faite que cette éducation à l'information et aux médias serait davantage accentuée et ancrée dans les parcours des acteurs lors de la scolarité secondaire en raison d'orientations programmatiques plus fortes dans le domaine, mais aussi de la présence d'un enseignant spécialisé en information-documentation au collège et au lycée (le professeur documentaliste). Dans les faits, les récits des acteurs-rices enquêté-es font part de peu de diversité dans l'expérience informationnelle éducative qui a été la leur à ce niveau

d'enseignement. Au collège, l'expérience informationnelle semble limitée, concentrée sur l'année de 6e durant laquelle ils sont « allés au CDI avec la documentaliste » (Reynald, Julie) pour des séances qui les ont visiblement peu marqué·es et leur ont souvent paru décrochées du reste des enseignements. Ils racontent, souvent amusés, les « visites de CDI » et les « heures passées à ranger des livres pour montrer qu'on savait que RP c'était roman policier » (Zoé). Les souvenirs de ces enquêtés concernant l'éducation à l'information et aux médias au lycée sont beaucoup plus importants quantitativement. Ils ont le sentiment d'avoir été engagés dans de nombreux projets impliquant le professeur documentaliste, « et du coup les recherches d'information » (Guillaume), effectuant une corrélation entre présence du professeur documentaliste et formalisation d'une éducation à l'information. Outre les apprentissages liés au dispositif TPE (Travaux personnels encadrés), est évoquée une diversification des pratiques d'information encouragée par le professeur documentaliste les incitant à exploiter des articles de périodiques en plus de sources en ligne. Les acteurs·rices précisent la préoccupation constante de la citation des sources et de la réalisation d'une bibliographie, là encore sous l'impulsion de l'enseignant documentaliste.

De façon générale, c'est l'évaluation de l'information qui apparaît au cœur de l'éducation à l'information et aux médias telle qu'éprouvée par les enquêtés dans l'enseignement secondaire. Ils ont le souvenir de séances consacrées au CDI du collège à évaluer des sites web au moyen de grilles d'évaluation ou encore de discours, nombreux, tenus par des enseignants, de collège comme de lycée, à propos de l'exploitation de *Wikipédia*.

Quelles situations d'enseignement-apprentissages ?

Les discours des enquêtés posent au premier plan de leurs récits la question du sens de ces apprentissages tel que verbalisé par les enseignant·es en situations mais aussi la question du sens attribué par les acteurs·rices à ces apprentissages. Or les mises en activité leur sont souvent apparues artificielles les conduisant à amener / obtenir une réponse attendue par l'enseignant·e. Le sentiment de « chercher pour chercher » (Amélie) domine. À l'inverse, c'est ce que l'on nomme la pédagogie de projet que plébiscitent ces acteurs·rices qui ont des souvenirs très positifs de projets dans lesquels ils·elles ont été engagé·es, alliant travail de groupe et nécessité de chercher de l'information. L'accompagnement pédagogique proposé est alors essentiel.

La présente recherche met à jour un décalage de temporalités, tout au moins une inadéquation – ou adéquation relative – entre les temporalités d'acquisitions, d'apprentissages et d'expériences vécues par les acteurs·rices. Ils sont ainsi nombreux à déplorer avoir été confrontés à des séances de « formation à Google (ou « à internet ») » bien tardivement dans leur scolarité au vu de l'équipement à domicile et de leurs pratiques informationnelles déjà développées. Plusieurs enquêtés confient également le sentiment d'avoir manqué de temps lors des séances d'éducation à l'information et aux médias pour assimiler véritablement les contenus enseignés et les réinvestir, soulignant la sensation d'être toujours pressé·es par les enseignant·es. Certain·es mentionnent une temporalité décalée dans la démarche d'apprentissage liée à la situation d'enseignement vécue. C'est ainsi le cas de la sensibilisation effectuée au lycée, par le professeur documentaliste, à la bibliographie comme outil au service de la démonstration de sa recherche et témoignage de sources vérifiées. Un enseignement qui s'est révélé profitable et opérationnel, selon les dires mêmes des enquêtés, lors de la première année à l'université (Cordier, 2018).

L'expérience informationnelle scolaire : une goutte d'eau ou une tempête dans l'océan ?

De façon générale, dans le parcours scolaire des acteurs-rices, les problématiques informationnelles et médiatiques apparaissent secondaires et saisies de façon le plus souvent opportune au gré d'événements qui s'imposent à/dans l'école (attentats ou élections présidentielles, par exemple). L'expérience informationnelle scolaire semble alors revêtir un caractère d'exception. Ce caractère d'exception conduit, de fait, sans doute à amplifier les temps et moments consacrés à l'éducation à l'information dans les souvenirs des interrogé-es.

Il n'en reste pas moins que tou·tes ont évoqué spontanément dans les entretiens sur la construction de leur être-au-monde-informationnel à l'École les TPE au lycée, en classe de première. Cinq enquêtés sur dix ont même choisi les TPE comme « élément marquant dans la construction de (leur) rapport à l'information » (termes-consigne de la chercheuse). Les récits concernant ce dispositif de formation sont émotionnellement chargés, engageant en profondeur l'estime de soi des chercheurs-ses d'information. En outre, ce projet de recherche, mené en groupe, sur un temps exceptionnellement long pour le système scolaire français (18 semaines), est venu bousculer avec force les pratiques informationnelles des acteurs-rices qui égrainent au cours de leurs récits les apprentissages nouveaux : recherche informationnelle multi-supports, connaissance de ressources académiques très éloignées de leur répertoire de pratiques habituel, organisation collective du travail, évaluation de son besoin d'information et acceptation d'un réagencement progressif au cours du projet. Tou·tes insistent sur « la rigueur » (Amélie, Anaïs, Julie, Guillaume, Morgan) de la démarche informationnelle mise en place lors des TPE.

L'isolement de cette expérience éducative dans la biographie informationnelle des douze enquêté-es ne manque pas d'interroger sur le caractère ponctuel des phases de mise en activité réflexive informationnelle dans leur scolarité primaire et secondaire. Les défis d'ordre informationnel n'étant pas légion au cours de leur parcours académique obligatoire, ces jeunes ressentent de manière d'autant plus forte émotionnellement l'épreuve (positivement ou négativement), qui devient même une épreuve de référence.

Conclusion

Au vu des récits des enquêté-es, on peut parler de sensibilisations plutôt que de formations à l'information et aux médias à l'école primaire articulées autour de la recherche d'information en ligne d'une part, et de rituels informationnels d'autre part. Dans l'enseignement secondaire, les apprentissages semblent se formaliser, mais se réaliser au sein d'un hiatus fort entre les besoins ressentis par les jeunes formés et les propositions de formation. Pourtant, les expériences informationnelles éducatives ont un rôle éminemment fondateur pour / dans l'être-au-monde-informationnel des acteurs-rices, qui reconnaissent y avoir puisé des leviers pour agir ensuite dans des sphères académiques exigeantes, tout particulièrement celle des études supérieures universitaires. Le dispositif méthodologique déployé dans le cadre de cette enquête longitudinale permet de pointer le sens des formations à l'information et aux médias sur le long terme pour les acteurs-rices. Si une évaluation à court terme d'un dispositif de formation peut laisser penser que ledit impact a été faible sur les pratiques et conceptions des apprenants, la prise de recul temporelle permise par cette méthodologie de recherche démontre au contraire que l'apprentissage peut faire sens avec le temps, intégrant le répertoire de pratiques et/ou le système de valeurs, donnant lieu à une opérationnalisation en contexte a posteriori.

En ce sens, il est absolument essentiel de penser une éducation à l'information et aux médias dans une perspective proactive, dotant les acteurs·rices informationnel·es de connaissances et de compétences qui feront l'objet de transferts et de réinvestissements dans des sphères variées, à la fois académiques et sociales. Or les éléments abordés en formation semblent relever davantage d'une maîtrise de l'accès à l'information, telle que définie par Brigitte Juanals, plutôt que d'une culture de l'accès voire une culture de l'information (Juanals, 2003). Les enquêté·es décrivent des démarches linéaires de recherche d'information, peu adaptées au « régime intermédiatique » (Jeanneret, 2000), des procédures techniques d'accès à des dispositifs, mais n'emploient pas une terminologie toujours juste et sont souvent mis en difficulté pour nommer les concepts sous-tendus par l'utilisation d'un objet informationnel ou médiatique ainsi que les systèmes d'intention liés. L'exemple concernant l'appréhension de *Wikipédia* comme marque et non comme objet informationnel culturel porteur d'une intention éditoriale inscrit dans une logique économique et politique, se traduisant par des finalités techniques, est à ce titre emblématique de conceptions simplificatrices des objets informationnels et médiatiques. Pourtant, les parcours de plusieurs enquêté·es pris·es pour étude ici mettent en lumière la portée hautement politique d'une éducation à l'information et aux médias qui permet de trouver sa place dans des milieux sociaux informationnels favorisant ainsi le dépassement des inégalités socio-économiques et culturelles. Il est grand temps de faire de l'éducation à l'information et aux médias un objectif dans le quotidien des élèves.

RÉFÉRENCES

Cordier A., 2015, *Grandir Connectés : Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F Éditions.

Cordier A., 2018, « On ne naît pas étudiant·e, on le devient : Acculturations informationnelles étudiantes », *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, 15. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rfsic/5130>

Cordier A., 2019, « Vers une poïétique de l'être-au-monde-informationnel », *Habilitation à Diriger des Recherches en SIC*, Université de Bordeaux.

Baltz C., 1998, « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 5 (2), pp. 75-82.

Brougère G., Ulmann, A.-L., 2009, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France.

Chaudiron S., Ihadjadene M., 2010, « La recherche de l'information aux pratiques informationnelles », *Études de communication*, 35, pp.13-29.

Durand G., 1960, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Dunod.

Jeanneret Y., 2000, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Juanals B., 2003, *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris, Hermès.

Le Marec, J., 2002, « Ce que le «terrain» fait aux concepts : Vers une théorie des composites », Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VII.

Simonnot B., 2009, « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà del'utilitaire », Les Cahiers du Numérique, 5, pp.25-37.

Singly F. de, 2003, Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien, Paris, A. Colin.

Singly F. de, 2017, Double Je : Identité personnelle et identité statutaire, Paris, A. Colin.

POUR UNE FORMATION CONTINUÉE DES ENSEIGNANT·ES À L'INFORMATION ET AUX MÉDIAS

Anne Cordier

UMR CNRS 6590 ESO
Université de Rouen Normandie
F-76000
anne.cordier@univ-rouen.fr

Camille Capelle

UMR CNRS 5218 IMS-RUDII
Université de Bordeaux
33 000
camille.capelle@u-bordeaux.fr

Anne Lehmans

UMR CNRS 5218 IMS-RUDII
Université de Bordeaux
33 000
anne.lehmans@u-bordeaux.fr

Vincent Liquète

UMR CNRS 5218 IMS-RUDII
Université de Bordeaux
33 000
vincent.liquete@u-bordeaux.fr

Résumé : Les jeunes enseignants en formation initiale en INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education) sont pour la plupart issus de la génération dite des « digital natives » et ont suivi, au cours de leur cursus de formation, des séances d'Education aux Médias et à l'Information. Pourtant, tous n'ont pas le même rapport aux médias et peu s'engagent dans l'EMI au cours de leurs premières années d'exercice du métier. À travers trois projets de recherche s'intéressant aux représentations et pratiques pédagogiques de jeunes enseignants, nous interrogeons les besoins de formation continuée concernant l'Education aux Médias et à l'Information. Nous montrons notamment l'importance de considérer les expériences personnelles avec les médias et l'information, qui reposent sur des pratiques numériques quotidiennes.

Mots-clés : formation professionnelle ; pratiques médiatiques ; curriculum ; environnement médiatique

For continuous training in information and media literacy for teachers

Anne Cordier

UMR CNRS 6590 ESO
Université de Rouen Normandie
F-76000
anne.cordier@univ-rouen.fr

Camille Capelle

UMR CNRS 5218 IMS-RUDII
Université de Bordeaux
33 000
camille.capelle@u-bordeaux.fr

Anne Lehmans

UMR CNRS 5218 IMS-RUDII
Université de Bordeaux
33 000
anne.lehmans@u-bordeaux.fr

Vincent Liquète

UMR CNRS 5218 IMS-RUDII
Université de Bordeaux
33 000
vincent.liquete@u-bordeaux.fr

Abstract : Young teachers in initial training in INSPE (National Higher Institute of Teaching and Education) mostly belong to the so-called “digital native generation and have followed, during their curriculum, courses on Media and Information Literacy (MIL). However, not all of them have the same relationship to media and few have been engaged in MIL during their first years of training. Through three research projects focusing on representations and pedagogical practices of young teachers, we question the needs for continuous training concerning Media and Information Literacy. We particularly emphasize the importance of considering personal experiences with media and information, which are based on everyday digital practices.

Keywords : professional training; media practices: curriculum; media environment; Media and information literacy

Si tou·tes les enseignant·es actuel·les ont à faire face aux enjeux d'une éducation aux médias et à l'information (EMI), telle qu'entrée en vigueur à la rentrée 2015, en tant qu'enseignant·es chercheurs·ses en INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), nous formons tout particulièrement des étudiant·es en formation initiale appartenant à la génération dite des « digital natives ». Si cette catégorisation, « imposture » idéologique (Merzeau, 2010), a largement été dénoncée par les recherches scientifiques (Hargittai, 2010 ; Bennett, Maton, 2010 ; Cordier, 2015), il n'en reste pas moins que cette génération d'enseignant·es, confrontée de plein fouet à des « injonctions paradoxales » qui pèsent sur le monde enseignant concernant l'éducation par le / au numérique (Cordier, 2017), se définit elle-même ainsi. Or, la formation initiale semble oublier que ces (futur·es) professionnel·les ont eux·elles-mêmes suivi, au cours de leur propre scolarité primaire et secondaire, des séances d'éducation à l'information et aux médias.

En tant qu'universitaires engagé·es dans la formation initiale et continue d'enseignant·es du premier et du second degré, nous plaillons pour la mise en place d'une formation continuée des enseignant·es à l'information et aux médias. Dans quelles mesures celle-ci est-elle possible ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur des données de recherche issues de trois projets complémentaires. Le premier projet, collectif, intitulé *eR!SK : Éducation 2.0 et Risques numériques*²³ a permis d'interroger, entre 2016 et 2018, la perception des risques numériques, et ses effets sur les pratiques pédagogiques déclarées, chez 724 enseignant·es exerçant dans deux académies depuis moins de trois ans. 15 entretiens semi-directifs ont été menés, à la suite du questionnaire en ligne, les répondants amenés à réagir aux tendances générales de l'investigation quantitative. Le second projet, également collectif, nommé *Prémices*²⁴ (Pratiques et représentations de l'EMI chez les enseignants stagiaires) s'est attaché, entre 2017 et 2019, à recueillir les représentations et pratiques de l'EMI chez 243 enseignant·es stagiaires et 54 formateurs·rices d'une même ESPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation, devenue INSPÉ en septembre 2019). Après une enquête quantitative, administrée en ligne, 12 entretiens semi-directifs ont été menés avec des enseignant·es stagiaires volontaires, amenés à réagir aux tendances générales de l'enquête quantitative, mais également à expliciter leurs propres réponses au questionnaire et approfondir les liens entre leur parcours biographique d'élèves, notamment, et leur parcours de professionnalisation relativement aux problématiques informationnelles et médiatiques. Le troisième projet sur lequel repose notre présent propos est, quant à lui, un projet individuel, mené par une autrice du collectif, et qui a favorisé, entre autres choses, l'analyse des expériences éducatives éprouvées dans le domaine de l'information et des médias par douze acteurs nés en 1995-1996, dans une perspective longitudinale. Ces acteurs, d'abord connus comme lycéen·nes (en 2012-2013), et évoluant désormais dans des sphères académiques, professionnelles et sociales singulières, ont la particularité d'avoir le même âge que la majorité des jeunes enseignant·es que nous formons actuellement à l'INSPÉ.

Afin d'enrichir à notre mesure la réflexion collective sur les enjeux d'une éducation à l'information et aux médias tout au long de la vie, nous avons re-questionné les données recueillies au gré de ces trois projets de recherche, à travers le prisme de la problématique suivante : comment, en formation initiale, tenir compte des expériences informationnelles et

23. <https://erisk.hypotheses.org/>

24. <https://cultinfo.hypotheses.org/70>

médiatiques des étudiant-es et construire une culture professionnelle leur permettant d'œuvrer dans la classe pour une éducation émancipatrice à l'information et aux médias ?

Après avoir dressé le portrait de ces acteurs-rices et du rapport qu'ils entretiennent aux environnements médiatiques actuels, nous expliciterons leurs représentations et leurs pratiques de l'information, des médias et du numérique dans le contexte d'exercice du métier qu'ils souhaitent exercer. En fonction de l'ensemble de ces données complexes, nous serons en mesure de proposer des pistes concrètes d'action en formation professionnelle afin que ces futur-es enseignant-es puissent pleinement contribuer au déploiement d'un « humanisme numérique » (Doueihy, 2008).

Faire avec l'information et les médias : des pratiques du quotidien

Trop souvent, le contexte formel, académique, occulte les pratiques quotidiennes des acteurs en formation. Pourtant, s'informer est une activité quotidienne, et le faire avec les médias intègre les routines des individus animés de besoins, mais aussi de désirs d'interaction avec les environnements médiatiques. Dans cette logique, nous appelons à considérer les étudiant-es en formation professionnelle dans leur identité fluide (Singly, 2007), reconnaissant leurs usages et pratiques d'acteurs sociaux aux prises avec des dispositifs techniques et des réseaux de sociabilités et de socialisation relevant de la sphère dite non formelle. Cette appréhension du « Double Je » des enquêté-es - pour reprendre la formule de François de Singly - permet de saisir les niveaux d'appréhension et de discours des objets informationnels et médiatiques qu'ils distinguent eux-mêmes, différenciant leurs usages et pratiques de ces objets dans le cadre de la vie privée et dans le cadre de l'exercice professionnel.

Un sentiment d'expertise affirmé

La quasi-totalité des étudiant-es en formation professionnelle interrogé-es se déclarent « compétents, performants ou experts » avec le numérique, selon les données du Projet eR!SK. Une tendance confirmée par le projet Prémices, mais aussi, plus quantitativement, par le baromètre du numérique de l'Agence du numérique, qui en 2017, dessinait cette tendance générale chez près de 70% des français²⁵. L'enquête annuelle PROFETIC²⁶ sur les pratiques numériques des enseignants, qui porte sur tous les enseignants, et pas seulement les novices, confirme que 68 % d'entre eux considèrent leur maîtrise du numérique comme suffisante ou très suffisante. Lorsqu'on entre dans le détail de ce sentiment d'expertise au gré des entretiens avec les jeunes nés entre 1990 et 1996 (pour les trois projets de recherche concernés ici), l'on est amené à nuancer quelque peu le propos. En effet, les enquêté-es font part de leurs difficultés à généraliser ce sentiment d'expertise, distinguant des niveaux de compétences en fonction d'usages ciblés, et confiant une impossibilité à maîtriser l'ensemble des compétences, notamment techniques, liées à l'usage des objets informationnels et médiatiques numériques. Ainsi, l'enquête TALIS²⁷ révèle qu'en France, 29% seulement « des enseignants se sentent préparés à enseigner dans ce cadre (d'utilisation des technologies d'information et de

25. <https://www.credoc.fr/publications/barometre-du-numerique-2017-17eme-edition>

26. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/51/8/Rapport_PROFETIC_2018_v8_1098518.pdf

27. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_FRA_fr.pdf

communication) à la fin de leurs études », ce taux étant beaucoup plus bas en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE.

De grands consommateurs de l'information et des médias

Sans surprise, ces jeunes acteurs que sont les enseignants entamant leur carrière sont des consommateurs intensifs de l'information et des médias par le biais des dispositifs techniques d'accès à l'information et des réseaux socio-numériques. Leur vie quotidienne est ponctuée de rituels et de partage social de l'information. Ils sont séduits par les formats d'information proposés notamment par des dispositifs tels que YouTube, convoqué quotidiennement, avec une intensité temporelle certaine, que ce soit pour se détendre, apprendre pour ses loisirs et son développement personnel, mais aussi pour les apprentissages académiques. Dans cet écosystème informationnel, le smartphone constitue une porte ouverte à la fois sur des accès facilités et rapides aux réseaux sociaux numériques pour s'informer, mais aussi aux applications mobiles des titres de presse.

Quand le statut académique reconfigure l'appréhension des objets informationnels et médiatiques

Envisager une formation continuée des enseignant·es dans le domaine de l'information et des médias suppose de bien prendre en compte ce rapport aux environnements médiatiques tel qu'envisagé et déployé dans leur sphère personnelle. Mais cela suppose aussi – et surtout – dans la logique de la compréhension d'une « identité fluide » (Singly, 2017) des étudiant·es en formation, de bien avoir à l'esprit que ceux-ci opèrent une reconfiguration de cette appréhension des objets informationnels et médiatiques lorsqu'ils·elles endossent le rôle de (futur·es) enseignant·es.

Des pratiques déployées peu représentatives de la diversité des pratiques personnelles

Alors qu'ils sont des usagers intensifs des objets informationnels et médiatiques notamment numériques au quotidien, les enseignant·es rencontrés lors de nos investigations de terrain expriment une certaine distance vis-à-vis de l'exploitation du numérique dans la classe. Plusieurs d'entre eux, et tout spécifiquement les professeurs des écoles, craignent de participer à l'accentuation des pratiques d'écran intensives, voire addictives – selon leur propre vocabulaire – de leurs élèves. Pourtant, le désir d'intégrer le numérique dans leurs pratiques de classe est réel, mais la peur d'une situation d'enseignement-apprentissage complexifiée et d'un cadre sociotechnique peu fiable conduit à des pratiques pédagogiques déclarées plutôt frileuses (eR!SK, 2018 ; Prémices, 2019). Ces pratiques relèvent ainsi essentiellement d'une éducation par l'information, les médias et le numérique, et non d'une éducation à ces objets. Il s'agit surtout de soutenir les apprentissages disciplinaires à travers une éducation par le document. Le plus souvent, ce sont des apprentissages manipulatoires qui sont privilégiés.

Le croisement des résultats de nos différents projets tend cependant à montrer que ce sont les acteurs qui déclarent passer plus de temps sur internet au quotidien qui ont la plus grande variété d'usages du numérique en contexte scolaire (Capelle, Cordier, Lehmans, 2018). On

remarque notamment qu'ils envisagent plus volontiers de former les élèves au numérique et de mener des activités pédagogiques engageant les objets informationnels et médiatiques.

Des pratiques projetées désireuses d'endosser une responsabilité sociale

Limiter l'analyse aux pratiques effectivement déployées sur un temps déterminé – et rappelons-le essentiellement déclarées, avec toutes les limites d'interprétation que cela suppose – serait une grave erreur. Ce serait en effet négliger le fossé entre la pratique effective et la pratique projetée, entre les réalités d'une situation ancrée dans un contexte et une temporalité et les projections représentationnelles d'un acteur en train de construire sa professionnalité.

Nous avons ainsi rencontré de jeunes enseignant-es qui projettent une exploitation accrue des objets informationnels, médiatiques et numériques, dans leurs pratiques de classe. Lorsque nous les interrogeons sur leurs projets pédagogiques futurs, plusieurs décrivent avec un certain enthousiasme des envies de partenariats, notamment avec d'autres classes ou structures culturelles, exploitant les réseaux sociaux numériques. Plusieurs enquêtés lors des entretiens expriment le désir de « tester d'autres choses » (Eulalie, professeure des écoles stagiaire en CM1, 23 ans), une fois consolidées leur gestion de classe et leur maîtrise des processus de didactisation qui leur semblent une priorité face aux élèves.

Tous ont conscience qu'il leur revient désormais de contribuer au développement d'une culture dite numérique de leurs élèves. Cette culture numérique peut être ici entendue comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire permettant de comprendre et d'utiliser l'information accessible via des outils numériques et présentée par des applications numériques. La particularité de cette culture repose sur « une pensée critique dont la mise en œuvre par rapport aux applications en ligne doit aller au-delà de ce que nous avons appris à appliquer avec les autres médias » (Simonnot, 2009).

Pour une éducation culturelle, politique et critique à l'information et aux médias

À l'aune de ces projets de recherche et des données qu'ils ont permis de recueillir, nous plaidons pour une formation continuée à l'information et aux médias qui tienne compte de ces tensions ainsi révélées entre rapport d'adhésion aux environnements médiatiques actuels et distanciation prudente vis-à-vis de ces environnements dans l'exercice professionnel normé. De façon générale, il nous semble fondamental de conférer à cette éducation à l'information et aux médias une dimension culturelle, politique et critique affirmée, se distinguant de contenus purement techniques et instrumentaux souvent mis en avant.

Fructifier et diversifier les expériences éducatives

Envisager une formation continuée des enseignant-es dans le domaine de l'EMI nécessite de repérer en amont les parcours et expériences individuelles et collectives dans les champs de l'information et des médias afin de proposer des chemins de la formation flexibles et en phase avec les attentes et les besoins de chacun.

Les étudiant-es en formation professionnelle ne sont pas des pages vierges de toutes représentations et de toutes pratiques de l'information et des médias, notamment en lien avec des expériences éducatives. Celles-ci sont souvent toutefois rarement conscientisées, et

apparaissent fort ponctuelles dans le parcours de ces acteurs, qui éprouvent des difficultés certaines à identifier des expériences informationnelles éducatives dans leur propre parcours. Les expériences apparaissent très souvent diluées dans un curriculum de formation, au service d'acquisitions de connaissances disciplinaires, cantonnant l'information et les médias à un rang d'outils pour apprendre (Cordier, 2019). Une formation continuée doit favoriser la conscientisation des expériences éprouvées, et la recherche de significations de ces processus. Porter un regard réflexif sur ses propres expériences éducatives, c'est non seulement être à même de saisir les ressorts de ses propres apprentissages, mais aussi de construire une grille de lecture projective de situations d'enseignement-apprentissage potentiellement mises en œuvre avec ses futurs élèves.

Proposer des espaces d'expérimentation en formation professionnelle

Des temps de découverte et de partage paraissent absolument essentiels pour permettre aux enseignant-es de se familiariser avec des environnements qu'ils ne connaissent pas toujours et/ou sur lesquels ils ont développé des représentations qui viennent faire obstacle à une appréhension sereine de ces objets dans la classe. Il s'agit de favoriser des espaces d'expérimentation au sein de la formation initiale qui participent du développement d'une culture informationnelle professionnelle partagée. Les séances d'analyse de situations et de pratiques professionnelles appuyées sur ces expérimentations sont l'occasion pour les futur-es enseignant-es d'échanger en confiance sur leurs conceptions, leurs projections, ainsi que leurs manières de faire, sans vision dogmatique d'une « bonne pratique » à adopter.

C'est plus largement une réflexion sur les savoirs informationnels et médiatiques que doivent détenir les enseignant-es que ces espaces de formation se doivent de porter. La culture de l'information, intégrant pour partie la culture numérique, est partie intégrante d'une culture générale contemporaine (Cordier, Liquète, 2014). À ce titre, la formation initiale, mais aussi continue, des enseignant-es doit intégrer, quels que soient le niveau et/ou la discipline d'enseignement, cette dimension culturelle du numérique visant une connaissance des sources, des enjeux éthiques et politiques de l'exploitation des objets informationnels et médiatiques. Grands sont les préjugés des étudiant-es en formation sur les pratiques informelles juvéniles, nombreux se font le relais de paniques morales notamment autour des usages juvéniles desdits écrans²⁸. Grandes sont aussi les inquiétudes de ces futur-es enseignant-es quant à l'utilisation dans la classe d'objets informationnels et médiatiques qui font partie du quotidien des élèves. La formation initiale doit permettre, par des espaces d'expérimentation et de réflexion collectifs, de libérer le geste pédagogique.

Conclusion

L'Éducation aux Médias et à l'Information fait partie d'une culture partagée par tous les enseignant-es qui passe désormais par une bonne connaissance des environnements numériques. Elle se construit à l'école, mais également en dehors à travers des expériences

28. Lors du cours d'introduction à la Culture Numérique au sein de l'INSPÉ, une des autrices du collectif a effectué un sondage anonymé *via* un outil de vote en ligne. 84% des étudiant-es inscrit-es en M1 pour devenir professeur-es des écoles sont convaincu-es que « les écrans ont un impact négatif sur le développement cognitif des enfants » et 73% d'entre eux pensent que les « cas d'autisme » vont se multiplier dans les années à venir en lien avec cette « exposition aux écrans ».

personnelles qui peuvent être réinvesties en contexte scolaire. Chez les enseignant-es qui démarrent dans le métier, l'EMI reste relativement peu pratiquée avec les élèves, bien que son importance ne soit pas contestée par ces jeunes adultes, et bien qu'ils aient eux-mêmes des pratiques médiatiques et un sentiment d'expertise développés avec des applications numériques. Pour autant, la connaissance des formats d'information et de communication numériques ne permet pas toujours aux jeunes enseignant-es d'en tirer parti pour les convoquer pertinemment à des fins d'adaptation des rythmes d'apprentissages dans des espaces qui se superposent entre vie scolaire et vie privée (Lehmans, Capelle, 2019). La formation continuée des enseignant-es à l'Éducation aux médias et à l'information, même lorsque ces dernier-es sont issu-es de la génération dite des « digital natives », revêt alors une importance toute particulière dans des environnements médiatiques mouvants et en constante évolution sur le web.

RÉFÉRENCES

Bennett S., Matton K., 2010, « Beyond the « digital natives » debate : Toward a more nuanced understanding of students' technology experiences », *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), pp. 321-331. Disponible sur : <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2330&context=edupapers>

Capelle C., Cordier A., Lehmans A., 2018, « Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 15 | 2018, Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rfsic/5011>

Cordier A., Liquète V., 2014, « La culture générale face à l'information », pp. 69-89, in : Liquète V., dir., *Cultures de l'information*, Paris, Hermès-Les Essentiels.

Cordier A., 2015, *Grandir Connectés : Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F Éditions.

Cordier A., 2017, « Les enseignants, des êtres sociaux pris dans des injonctions paradoxales », Hermès, 78, pp. 179-189. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01598221/document>

Cordier A., 2019, « Vers une poïétique de l'être-au-monde-informationnel », Habilitation à Diriger des Recherches en SIC, Université de Bordeaux.

Doueïhi M., 2008, *La grande conversion numérique. Suivi de Rêveries d'un promeneur numérique*, Paris, Seuil.eR!SK, 2018, Rapport final de projet de recherche eR!SK - Risques numériques et école 2.0. Rapport de recherche, Laboratoire IMS - Université de Bordeaux - Bordeaux INP. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01837945v1/document>

Hargittai E., 2010, « Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the Net Generation », *Sociological Inquiry*, 80 (1).

Lehmans A., Capelle C., 2019, « Évolutions des temporalités des apprentissages en régime numérique : Les figures de réagencement du temps social de l'école et des formats de connaissance », *Distances et Médiations des Savoirs*, 29. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/dms/4200>

Merzeau L., 2010, « L'intelligence de l'utilisateur », in : Calderan L., Hidoine B., Millet J., coord., *L'utilisateur numérique. Séminaire INRIA*, Paris, ADBS. Disponible sur : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau_intelligence_de_l_usager.pdf

Prémices, 2019, « Une grosse nébuleuse qui fait un peu peur » : prendre le risque de former par le / au numérique, à l'école et en formation professionnelle », Colloque Connaissances et Informations en Action, Bordeaux, 03-04 avr.

Singly F. de, 2017, Double Je : Identité personnelle et identité statutaire, Paris, A. Colin.

Simonnot B., 2009, « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire », Les Cahiers du numérique, 3 (Vol. 5), p. 25-37. Disponible sur : <https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-25.htm>

APPROPRIATION D'UN SERIOUS GAME THÉRAPEUTIQUE COMME DISPOSITIF DE MÉDIATION INSTRUMENTÉE EN RÉÉDUCATION COGNITIVE

Julie Golliot

Laboratoire IMSIC
Université de Toulon – Aix-Marseille Université
83000 Toulon
julie.golliot@ensc.fr

Résumé : Nous présentons ici notre méthodologie de conception d'un dispositif de médiation instrumentée visant à faciliter son appropriation afin qu'il soit utilisé à des fins de rééducation cognitive. Avec une approche centrée sur le dispositif et sur les usages, nous traitons de l'importance de la prise en compte du contexte et des acteurs afin de considérer les facteurs sociaux, culturels, politiques, institutionnels et idéologiques. Notre recherche-intervention de trois ans au sein d'une clinique de rééducation nous a ainsi permis de constituer un réseau technico-économique d'actants en les familiarisant dans un premier temps avant de mener une phase d'investissement et d'enrôlement pour enfin pouvoir le mobiliser pleinement. Des actions de communication externes ont de plus favorisé le rayonnement de l'organisation et des actants. Cette démarche a facilité l'acceptation du dispositif par les usagers qu'ils soient thérapeutes, patients ou membres de la direction et quel que soit leur niveau de littératie ou leur appréhension du numérique. Toutefois, la sous-estimation de l'importance de la conduite du changement par l'organisation, source de tensions pour les soignants, a pénalisé leur formation et leur complète appropriation du dispositif.

Mots-clés : Appropriation, dispositif numérique, médiation instrumentée, Serious Game, rééducation cognitive

Appropriation of a therapeutic serious game as an instrumented mediation device in cognitive rehabilitation

Julie Golliot

Laboratoire IMSIC
Université de Toulon – Aix-Marseille Université
83000 Toulon
julie.golliot@ensc.fr

Abstract : In this paper, we present our methodology to design an instrumented mediation device to make its appropriation easier in order to use it for cognitive rehabilitation. With a device-centered and use-centered approach, we take into account the context and the users to consider social, cultural, political, institutional and ideological factors. Our three years research-intervention in a rehabilitation clinic made possible the constitution of a technic-economical agent network. First, we familiarized them, then we invested and enrolled them to finally mobilize them. Moreover, external communication actions favored organization and user influence. Our approach made easier the device acceptance for users, therapists, patients or members of the hierarchy, regardless of their literacy level or of their fear of digital devices. However, the underestimation of the importance of change management by the hierarchy was a source of tension and damaged therapists' formation and full appropriation of the device.

Keywords: appropriation, digital device, instrumented mediation, serious game, cognitive rehabilitation

Séduisantes, les technologies numériques constituent des outils de communication, d'expression, de création, et même d'apprentissage. Leur développement est notamment permis par une politique d'industrialisation de la production des ressources multimédia, ainsi que d'évolution des pratiques pédagogiques avec des méthodes à priori plus ouvertes et actives (Pouts-Lajus 2002).

L'apprentissage concerne entre autres les patients hospitalisés en centre de rééducation après un AVC ou un traumatisme crânien afin qu'ils puissent utiliser de nouveau leurs fonctions exécutives. Permettant le contrôle cognitif intervenant dans les situations nécessitant une articulation des actions ou pensées dirigées vers un but (Godefroy et GREFEX 2004), leur altération entraîne une perte d'autonomie. De plus l'anosognosie²⁹ limite l'implication des patients, ce qui compromet leur réintégration dans la société (Golliot et al. 2017). Les exercices actuellement proposés en rééducation, jugés infantilissants et lassants par les patients, montrent peu de résultats (Hoffmann et al. 2010).

Face aux limites dans la prise en charge des patients et dans un contexte économique sous tension, organisations de santé et thérapeutes souhaitent innover pour opérer différemment et être attractifs. Il reste à faire naître ces innovations et à les conduire convenablement pour qu'elles soient acceptées, maîtrisées et puissent entraîner les changements désirés.

Produit médiatique impactant notre façon d'apprendre et d'interagir socialement (Jenkins 2008), le jeu semble présenter des spécificités intéressantes. Il agirait comme un médiateur social ainsi que comme un médiateur des savoirs, déplaçant la place du thérapeute pour faire évoluer ses pratiques et proposer un nouveau paradigme de rééducation avec un public considéré « à la marge ». Nous avons ainsi conçu un Serious Game (SG) nommé S'TIM, un jeu vidéo thérapeutique visant à aider les thérapeutes à favoriser les changements socio-affectifs et socio-cognitifs nécessaires à la rééducation des patients dysexécutifs (Golliot 2018).

Dans ce cadre, les SIC présentent un enjeu fort en tenant en cohabitation « des instruments et leurs usages, des pratiques fonctionnelles et symboliques, des langages, des dispositifs, des circulations d'information et de savoirs, des polémiques, des stratégies et des politiques » (Perriault 2010). Nous nous focalisons ici sur une approche centrée sur le dispositif, se constituant au carrefour entre la théorie de l'apprentissage actif de Piaget, la psychologie cognitive et des courants SIC sur diverses formes d'appropriation (Marty 2013). Nous traitons également la question de l'usage, pouvant être très divers en fonction des contextes et des acteurs, nous poussant à une approche sociale, culturelle, politique, institutionnelle, idéologique du statut éducatif de ces outils et médias (Moeglin 2005).

Le dispositif final, un Serious Game thérapeutique nommé S'TIM, immerge les patients dans un environnement virtuel à travers un scénario engageant leur proposant d'accomplir une quête (Golliot 2020). Acteurs de leur rééducation, ils seront amenés à relever de nombreux challenges au cours desquels ils devront élaborer leurs propres stratégies pour recouvrer leurs fonctions exécutives. L'accompagnement constant de leurs thérapeutes favorise en outre un transfert de ces compétences dans les activités de la vie quotidienne.

Nous exposons ainsi notre démarche de conception, conduite pendant trois ans au sein d'un centre de rééducation afin de spécifier et de déployer un dispositif numérique innovant visant à

29. Non-conscience des troubles par le patient

renouveler l'offre thérapeutique en tentant de favoriser son appropriation par l'organisation, les thérapeutes et les patients.

Méthode de conception favorisant l'appropriation

Afin d'utiliser une technologie optimalement, il convient d'y être familiarisé et d'avoir un niveau de littératie numérique suffisant pour maîtriser le dispositif et connaître son processus d'utilisation afin de jouir d'une certaine flexibilité lors de son usage effectif.

L'appropriation des outils numériques renvoie à la capacité que nous avons à en faire usage. Définie comme un procès, l'acte de se constituer un « soi » (Jouët 2000) en sociologie des usages, elle ne peut se considérer que par une analyse processuelle des objets en contexte et en système (Devauchelle et Chaintrier 2015). L'utilisation du numérique doit ainsi se faire en articulation et non en substitution, en repensant les médiations sociales avec tous les acteurs tout en incluant les médiations numériques. Les cadres collectifs doivent également être repensés pour que les acteurs sociaux soient formés aux difficultés liées aux usages numériques, de même que les acteurs du numérique soient sensibilisés aux questions sociales.

Le degré d'engagement des individus dans une activité dépend ainsi du potentiel qui leur est offert par l'environnement, selon l'utilisation, le rejet ou le contournement des affordances effectué par chacun. Pour les thérapeutes, ce dispositif technologique offre ainsi une possible diversification des pratiques, pouvant permettre d'apporter une réponse à des problématiques jusque-là insolubles. Il convient toutefois de le prendre en main cognitivement et technologiquement et d'en faire effectivement usage avec les patients (Jouët 2000; Proulx 2015). Leur posture de médiateur leur permettrait ainsi de mener un accompagnement cognitif, métacognitif, psychologique, culturel voire social (Khezami 2016). Cette utilisation pédagogique optimale des TIC est mise en avant par Pascal Lardellier (2016) qui montre l'importance de l'environnement dans lequel s'insère le dispositif, devant accompagner, expliciter, traduire, qualifier et initier les utilisateurs. Pour cela, il doit s'insérer dans les pratiques thérapeutiques de manière acceptable, significative et stable dans la durée. Il est donc nécessaire que les soignants, individuellement et collectivement, puissent agir sur le dispositif en interagissant avec lui grâce à des règles et des schèmes d'utilisation, ainsi que l'inscrire dans les règles et l'organisation de leur communauté de travail (Hasu et Engeström 2001).

Au-delà des inégalités liées au contexte économique, social et culturel, l'appropriation d'un dispositif numérique avec un objectif d'apprentissage souffre d'une inégalité fondamentale : les capacités cognitives préalables de chacun des utilisateurs, restant déterminantes et discriminantes. Pour cela, notre démarche ergonomique a visé à intégrer les fonctionnalités contribuant à faciliter l'utilisation intuitive du dispositif pour favoriser son utilisation en fonction des caractéristiques des différents acteurs (Golliot et al. 2018).

Selon la théorie de l'Acteur-Réseau (Akrich, Callon, et Latour 1988), le succès ou l'échec d'un projet innovant dépend de la capacité d'un réseau à lier des actants hétérogènes. Ces actants peuvent être humains, mais également non humains et concerner une technologie, un lieu ou encore un dispositif. Un réseau technico-économique peut ainsi devenir un actant lorsqu'il devient un tourbillon créateur dans lequel l'innovation va pouvoir prendre corps. Pour cela, la diffusion n'est pas linéaire, mais s'effectue en trois temps. Tout d'abord, il s'agit de prendre en compte dès les prémises du projet l'ensemble des actants concernés par le projet, à savoir les différents acteurs, mais également le

dispositif, les objets et les outils afin de construire conjointement l'innovation. Cette phase permet une problématisation ainsi que la constitution d'alliances. Dans un deuxième temps, des acteurs sont identifiés en tant que porte-paroles afin de traduire les différents intérêts en présence des multiples registres. Il s'agit d'un intéressement et d'un enrôlement. Enfin, pendant la phase de mobilisation, des épreuves de force vont mener à une consolidation ou à un affaiblissement du réseau. L'identification de ces forces à travers des controverses, c'est-à-dire l'expression des intérêts, des identités, des problèmes, des solutions envisageables ou encore de la reformulation des objectifs, va permettre d'identifier la dynamique du réseau, l'évolution de sa convergence ou de sa divergence et d'établir des compromis. Dans cette théorie, les technologies ne sont donc pas qu'un moyen, mais elles participent réellement au réseau technico-économique permettant ou non la génération d'une innovation.

Afin de permettre à l'innovation de prendre corps, nous avons ainsi constitué un réseau technico-économique actant et proposons dans la suite de cet article de détailler ces trois phases.

Phase de familiarisation

Dans le cadre d'une thèse CIFRE, nous avons mené une recherche intervention de trois ans au sein d'une clinique de rééducation (Barbier 1996; Golliot 2019a). Pour cela, notre démarche interdisciplinaire a impliqué membres de la direction, thérapeutes, patients, chercheurs et développeurs. En partant du terrain, nous avons formulé une problématique de recherche avant de la mettre en œuvre et de délivrer nos résultats. Afin de pouvoir comprendre et expliquer la situation, nous nous sommes attaché à la décrire au cours de six mois d'observation. Nous nous sommes ainsi familiarisé avec le contexte pour prendre la mesure du quotidien des différents actants. La dynamique générale de l'organisation a ainsi pu être appréhendée.

L'observation des patients a permis de comprendre l'organisation de leurs journées en fonction de leur parcours de soins, mais également de leur parcours de vie. Leurs difficultés, succès et échecs ont ainsi été suivis jour après jour. Âgés de 18 à plus de 90 ans, ils ne sont de plus pas toujours accoutumés aux outils numériques, certains mêmes les appréhendant.

En thérapie cognitive, un suivi individuel en neuropsychologie et simultané en ergothérapie est proposé. Malgré leurs difficultés à verbaliser leurs actions et à analyser leurs pratiques, des entretiens individuels avec ces sept professionnels ont permis de recueillir à la vue de leur expérience leurs ressentis sur leurs conditions de travail, le temps consacré à chaque patient, leur rapport avec la technologie, leur perception des outils thérapeutiques, mais également leurs frustrations, envies, besoins. Nous avons de plus pris la mesure des dispositifs technologiques présents dans la structure, de leur utilisation et des facilités ou défiances manifestées par les thérapeutes ainsi que par les patients à leur égard. Outre une utilisation à des fins administratives, les outils numériques présents en rééducation restaient assez méconnus, voire appréhendus.

Pour l'administration, d'importants enjeux sont liés à leur capacité à innover numériquement afin de se différencier dans l'écosystème local, d'attirer davantage de patients et de rester économiquement viable. Cependant, la méconnaissance du personnel administratif pour conduire ces changements, l'implication demandée et les impacts dans une organisation apprenante est source de nombreuses tensions dans un contexte mis à mal humainement. Des dispositifs technologiques numériques de rééducation ont ainsi été acquis à leur demande, mais ont rencontré un profond rejet initial des thérapeutes, se voyant contraints dans un premier temps à les utiliser.

Cette période d'observation nous a permis de décrire la situation et d'expliquer le contexte afin de mener un nouveau processus d'innovation travaillant sur la formation et l'appropriation du dispositif par les équipes. Nous avons proposé une séance de créativité à l'ensemble des thérapeutes pour qu'à travers un brainstorming chacun puisse s'impliquer que des pistes de réflexion émergent. Des présentations ont également été effectuées auprès du conseil d'administration ainsi qu'auprès des médecins afin que tous soient informés et puissent réagir à la première intention technique formulée.

Cette première phase nous a ainsi permis de formuler une première problématisation et de constituer des alliances pour la suite du projet.

Phase d'investissement et d'enrôlement

Il aurait toutefois été difficile de conserver des réunions avec la présence de tous, principalement du fait des disponibilités parallèlement aux prises en charge de patients, mais également pour des questions de pertinence. Six mois après le début de notre recherche, d'après notre analyse des sept entretiens individuels et avec l'accord de la hiérarchie, une ergothérapeute et la neuropsychologue ont accepté d'être plus spécifiquement référentes sur le projet, de participer à la spécification du dispositif et d'en rendre compte à leurs collègues. De ce fait, elles sont devenues nos interlocutrices privilégiées et ont permis de rendre la recherche réelle, interne à l'établissement et ainsi plus proche et acceptable pour chacun.

Phase de mobilisation

Pendant les deux ans et demi de spécification, de développement et de déploiement final du SG, les difficultés pour trouver avec les référentes du temps en dehors de leur prise en charge de patients ont fortement conditionné notre méthodologie. Afin de ne pas entraver le déroulement de leurs journées, nous avons de ce fait fonctionné par des échanges informels, en parallèle avec nos recherches théoriques, nos observations sur le terrain et la prise en compte de leurs représentations individuelles (Golliot 2019a).

Lorsque la première version du jeu a été livrée, des observations de son utilisation avec les patients et des remarques orales et écrites effectuées par les différents thérapeutes ont permis d'alimenter nos réflexions et de guider nos correctifs de manière itérative (figure). Les objectifs ont ainsi été affinés et des compromis ont permis la génération d'une innovation.

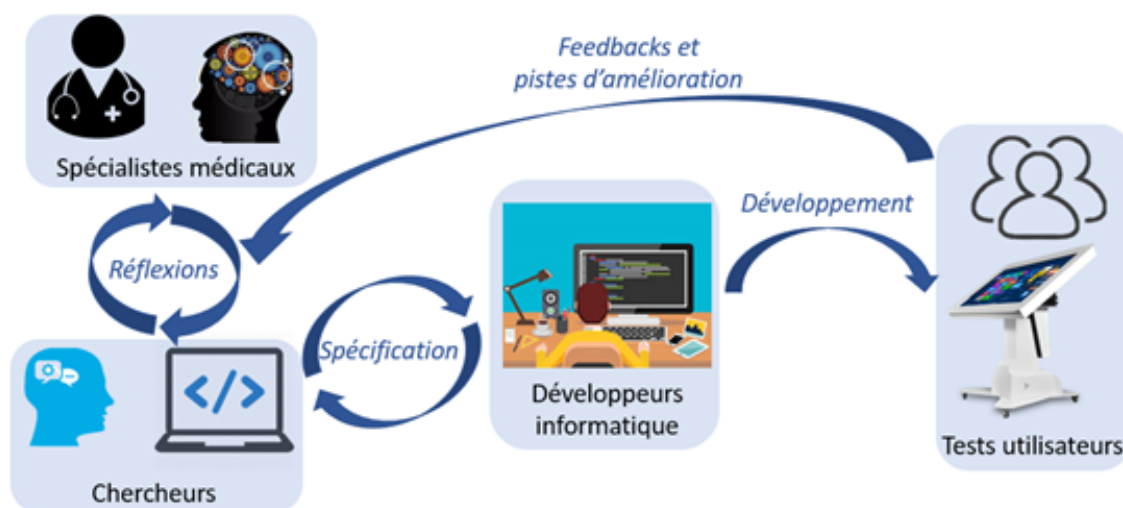


Figure 01. Processus itératif de conception

Loin de suivre un plan-programme préétabli à travers des procédures ou des comportements selon une pensée behavioriste ou cognitiviste, nous avons ainsi laissé le contexte et les possibles qu'il nous offrait nous guider. Cette auto-organisation exposée par Lucy Suchman dans la théorie de l'Action Située a constitué notre plan-ressources.

Légitimation et rayonnement interne et externe

L'introduction du dispositif technologique a également apporté de nouvelles affordances au sein du service de rééducation. D'un point de vue matériel, la table tactile s'est révélée pertinente pour tous les thérapeutes, permettant de travailler diverses fonctions telles que le balayage visuel ou la mobilité du membre supérieur avec un grand nombre de patients via des interactions directes. Elle a également permis de médier les apports des soignants et de proposer une activité décrite comme motivante et plaisante par les patients parfois lassés par leurs activités habituelles (Orlikowski et Scott 2008).

D'autre part, différents articles dans la presse locale, une communication scientifique internationale où l'un des soignants a pu se rendre ainsi qu'un trophée obtenu au sein de la Fédération de l'Hospitalisation Privée ont mis en avant la démarche des acteurs de santé et valorisé leurs actions au sein de la structure et du groupe auquel appartient la structure. Plusieurs structures ont par la suite manifesté leur intérêt. Avec une volonté d'inclure différents centres de rééducation lors de l'essai clinique visant à légitimer l'action thérapeutique du dispositif, le déploiement du SG et une formation ont été effectués dans deux autres cliniques françaises prenant en charge le même type de patientèle. Un flux social a également été mis en place pour favoriser les échanges et favoriser engouement et cohésion entre les sites. Les acteurs ayant déjà pris en main le matériel technologique, leur formation sur le SG en particulier a été bien accueillie. Bien qu'aucun résultat ne soit encore cliniquement prouvé, le dispositif est porteur d'espoir pour le renouvellement des pratiques. De plus, commun entre différents corps de métier, l'outil s'est révélé fédérateur en favorisant les échanges formels et informels.

accessibilité pour les différents utilisateurs, l'utilisant sans appréhensions malgré leur méconnaissance initiale (Golliot 2020). Cependant, le cadre collectif ne leur ayant pas permis d'être formés aux difficultés numériques, l'étude clinique permettra d'analyser si malgré cela il leur a été possible de mener un accompagnement permettant une utilisation pertinente, une compréhension mutuelle et un retour sur les stratégies élaborées, favorisant le transfert effectif en vie quotidienne et le retour à l'autonomie.

RÉFÉRENCES

Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour. 1988. « A quoi tient le succès des innovations? 1: L'art de l'intéressement; 2: Le choix des porte-parole ». In *Gérer et comprendre*, 4-17. *Annales des Mines* 11.

Barbier, René. 1996. *La recherche-action*. Paris: Economica.

Courbet, Didier, et Marie-Pierre Fourquet-Courbet. 2015. « Les serious games, dispositifs de communication persuasive: quels processus socio-cognitifs et socio-affectifs dans les usages? Quels effets sur les joueurs? Etat des recherches et nouvelles perspectives ». *Réseaux* 33 (194): 199–228.

Devauchelle, Bruno, et Pauline Chaintrier. 2015. « Détournement, contournement, renoncement, face cachée du processus d'appropriation », 19.

Godefroy, O., et GREFEX. 2004. « Syndromes frontaux et dysexécutifs ». *Rev Neurol*, 2004, sect. 160 : 10.

Golliot, Julie. 2018. « A new rehabilitation device: S'TIM, the persuasive and therapeutic serious-game for patients with dysexecutive syndrome ». *Modelling, measurement and control C 79* (4): 206-11. https://doi.org/10.18280/mmc_c.790410.

———. 2019a. « Enjeux de La Prise En Compte Des Représentations Des Professionnels et Des Apprenants Dans La Conception et l'utilisation d'un Dispositif Numérique ». Présenté à LUDOVIA 19, Ax Les Thermes. https://www.researchgate.net/publication/335527700_Enjeux_de_la_prise_en_compte_des_representations_des_professionnels_et_des_apprenants_dans_la_conception_et_l'utilisation_d'un_dispositif_numerique.

———. 2019b. « Engagement Levers for Therapists and Patients in a Context of Cognitive Rehabilitation of Executive Functions With the Serious Game S'TIM ». In *2019 IEEE 7th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/SeGAH.2019.8882458>.

———. 2020. « Rupture cognitive et conceptuelle dans l'orientation de la dimension soignante en rééducation fonctionnelle cognitive : introduction d'un Serious Game thérapeutique agissant en tant que dispositif de médiation ». Toulon: Toulon.

Golliot, Julie, Alexandre Abellard, et Michel Durampart. 2017. « Évolution de la Rééducation du Syndrome Dysexécutif grâce au Serious Game », décembre. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01797466.

Golliot, Julie, Alexandre Abellard, Elodie Fontugne, Cathy Herrera, Michèle Timsit, et Michel Durampart. 2018. « Un Nouveau Dispositif de Rééducation dans l'Univers des Troubles `` Dys `` : S'TIM, le Serious-Game Persuasif Thérapeutique Conçu pour les Patients Dysexécutifs », 7.

Hasu, Mervi, et Yrjö Engeström. 2001. « MEASUREMENT IN ACTION: An Activity-Theoretical Perspective on Producer-User Interaction ». <http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/1999/documents/technology/hasurt~1.pdf>.

Hoffmann, Tammy, Sally Bennett, Chia-Lin Koh, et Kryss T. McKenna. 2010. « Occupational Therapy for Cognitive Impairment in Stroke Patients ». *Cochrane Database of Systematic Reviews*, no 9. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006430.pub2>.

Jenkins, Henry. 2008. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Updated. New York, NY: New York University Press.

Jouët, Josiane. 2000. « Retour critique sur la sociologie des usages ». *Réseaux. Communication - Technologie - Société* 18 (100): 487-521. <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>.

Khezami, Safa. 2016. « E-learning institutions ; strategies and process of self-regulation learning : the case of the virtual university of Tunis ». Theses, Université de Toulon. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01523736>.

Lardellier, Pascal. 2016. *Génération 3.0*. EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.larde.2016.02>.

Marty, Frédéric. 2013. « Les études des outils et médias éducatifs : une approche composite ». *Communication et organisation*, no 43 (juin): 205-12. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4223>.

Moeglin, Pierre. 2005. *Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Orlikowski, Wanda J., et Susan V. Scott. 2008. « 10 Sociomateriality: Challenging the Separation of Technology, Work and Organization ». *The Academy of Management Annals* 2 (1): 433-74. <https://doi.org/10.1080/19416520802211644>.

Perriault, Jacques. 2010. « Présentation générale : Les origines méconnues des sciences de la communication ». In *Racines oubliées des sciences de la communication*, 9-27. Les essentiels d'Hermès. Paris: CNRS Éditions. <http://books.openedition.org/editionscnrs/14809>.

Pouts-Lajus, Serge. 2002. « Les yeux plus grands que le ventre Les TICE dans le dispositif scolaire », no 451: 6.

Proulx, Serge. 2015. « La sociologie des usages, et après ? » *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, no 6. <https://doi.org/10.4000/rfsic.1230>.

Venkatesh, Viswanath, et Hillol Bala. 2008. « Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions ». *Decision Sciences* 39 (2): 273-315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>.

LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS DANS LES INJONCTIONS OFFICIELLES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN FRANCE

Marlène Loicq

Centre d'études des discours, images, textes, écrits, communication (CEDITEC)
Université Paris Est Créteil (UPEC) – Inspé
F-77127
marleneloicq@gmail.com

Résumé : L'éducation aux médias est un projet riche et complexe, porté depuis des décennies par des éducateurs et éducatrices pionnier.e.s vers une institutionnalisation qui prend des formes bien différentes selon les contextes. L'analyse des politiques publiques qui accompagnent et officialisent cette reconnaissance progressive permet de révéler ce qui est mis en discours dans le système scolaire. La méthodologie d'analyse des discours institutionnels dans une approche anthropologique, comparative et internationale est ici présentée autour de la question de la place de la lutte contre les discriminations dans ces politiques publiques en éducation aux médias en France.

Mots-clés : éducation aux médias, lutte contre les discriminations, politiques publiques.

Fighting against discrimination in public policies of media education in France

Marlène Loicq

Centre d'études des discours, images, textes, écrits, communication (CEDITEC)
Université Paris Est Créteil (UPEC) – Inspé
F-77127
marleneloicq@gmail.com

Abstract : Media education is a rich and complex project, carried for decades by pioneer educators towards an institutionalization which takes very different forms depending on the context. The analysis of the public policies that accompany and formalize this progressive recognition reveals what is being valued in the school system. The methodology for analyzing institutional discourse in an anthropological, comparative and international approach is presented here around the question of discriminations in these media education public policies in France.

Keywords : media education, discriminations, public policies.

Le champ de l'éducation aux médias est constitué des trois domaines qui permettent, chacun avec ses spécificités, de la définir et de la mettre en action : la recherche, les pratiques éducatives, et les politiques publiques. En instituant le cadre et les modalités de la mise en place de l'éducation aux médias (EAM) à l'école, les politiques publiques sont très représentatives de ce qu'une société, à un moment donné de son histoire, porte comme projet à l'égard des relations « jeunes et médias ». L'EAM, de par son histoire dans le contexte éducatif, ses objectifs et finalités, et l'objet même de son étude, est intimement liée aux questions de citoyenneté (Gonnet, 1995). Les médias étant des outils de la démocratie, savoir les utiliser pour s'informer et communiquer avec une distance critique garante de la liberté de choix, se présente aujourd'hui comme une évidence. C'est ce discours qui a été tenu, dès le début des années 1980 par les défenseurs de l'institutionnalisation de ce mouvement pédagogique en France (Bevort, Gonnet, 2001) et ailleurs (Pichette, 1995 ; Buckingham, 2000, Minkkinen, 1978).

Or au cœur de la dimension citoyenne de ce projet, sa pertinence pour accompagner, notamment, la lutte contre les discriminations a été montrée (Jehel, 2017 ; Loicq, 2011). Mais cet objectif pédagogique est-il explicite dans les politiques publiques d'EAM en France ? Investissent-elles cet enjeu citoyen majeur, et si elles le font, selon quels critères et quelles modalités ? Pour répondre à cette question, nous présenterons dans cet article des résultats issus d'une analyse anthropologique des discours institutionnels en EAM, menée en comparaison internationale. À travers cette analyse, nous questionnons plus spécifiquement la place de la lutte contre les discriminations au sein des discours officiels français de 1976 à aujourd'hui.

Questionner les politiques publiques en EAM

Constituer un corpus hétérogène et significatif

Les politiques publiques doivent permettre de définir (à partir des apports de la recherche) et de mettre en action (en lien avec la réalité des terrains éducatifs) l'EAM dans un contexte socio-politique particulier. Pour les analyser nous avons constitué un corpus principal (naturel³⁰) composé de traces que sont les textes officiels (loi, réformes, rapports, programmes, etc.). Ils répondent à deux critères majeurs : s'inscrire dans un cadre officiel (les instances officielles étant variées selon les contextes étudiés) et répondre à l'une ou plusieurs des fonctions suivantes : prescrire, programmer, définir. Le corpus constitué ici correspond à la formation discursive légitime déterminant « ce qui peut et doit être dit sur le sujet » (Oger, Ollivier-Yaniv, 2003 : 115). Ce corpus principal est accompagné d'un corpus secondaire (naturel et provoqué³¹). Mobilisé à différents stades de l'étude, il a des visées contextualisantes, mais aussi d'orientation, d'exploration, d'illustration parfois, et toujours de mise en perspective du corpus principal par explicitation (les personnes rencontrées ayant contribué à la mise en discours du corpus principal étudié). Il complète le souci de triangulation (littérature, documents officiels, entretiens) et se constitue également en partie d'une dimension informelle due à la présence prolongée sur les terrains étudiés. Cette articulation permet « d'éviter que la clôture du corpus

30. Il s'agit ici de « trace communicationnelle (qui) existe d'elle-même dans l'ordinaire de la vie en société et est repérée pour l'analyse » (Bardin, 2003 : 248).

31. Ce corpus provoqué est suscité pour les besoins de la connaissance, visant ici essentiellement à mettre en perspective le premier, et constitué de discours oraux, recueillis par entretiens, de discussions informelles et d'observations.

ne devienne un obstacle à une compréhension globale des pratiques institutionnelles » (Oger, 2005 : 114).

L'étude de l'EAM dans ses dimensions intentionnelles et officielles est inséparable du contexte de production de ces énoncés. « Dans les sociétés humaines, les événements sont chronologiquement situés et culturellement déterminés. Chaque événement appartient à une séquence historique qui se déroule dans un certain contexte culturel. Cela signifie : que le chercheur en sciences sociales doit nécessairement se placer dans une perspective historique pour analyser le phénomène qui l'intéresse, car celui-ci n'aurait aucun sens dans l'atemporalité ; qu'il lui faut bien connaître le contexte culturel du phénomène en question. Pour ce faire, il peut analyser le phénomène (...) dans d'autres environnements culturels – un autre pays ou une autre langue » (Lisle, 1985 : 24).

Confronter son regard à d'autres réalités

Ainsi, pour traiter ce corpus mixte, et dans la démarche compréhensive qui est la nôtre, nous associons à la démarche d'« anthropologie des discours institutionnels » (Oger, Ollivier-Yaniv, 2003) une dimension comparative internationale. En effet, le regard du chercheur étant lui-même conditionné par une perspective nationale, le déplacement culturel se présente comme une méthode heuristique pour trois raisons majeures³². La première à trait aux spécificités du déplacement temporel (ou recours à l'histoire – Clanet, 1985) permettant de saisir le phénomène dans son épaisseur contextuelle. La deuxième concerne le déplacement spatial invitant à l'immersion culturelle pour saisir les codes qui composent les systèmes culturels dans leurs subtilités (ceux de l'« ailleurs », mais aussi, par effet de miroir, ceux de son propre système socioculturel). La troisième est liée au déplacement symbolique (ou l'implication) qui invite la chercheuse à partiellement assimiler ces différences socioculturelles et à modifier ainsi sa réalité même. Nous retenons des approches comparatistes définies par Marc Maurice (fonctionnaliste, culturaliste, sociétale) l'analyse structurelle de l'approche sociétale qui invite à « comparer l'incomparable » : « la comparabilité ne s'applique pas dans ce cas directement à des phénomènes (ou à des objets) particuliers comparés terme à terme, elle s'applique plutôt à des ensembles de phénomènes qui constituent dans leurs interdépendances des « cohérences » nationales, propres à chaque pays » (Maurice, 1989 : 182).

La méthodologie présentée ici a permis de constituer puis d'analyser un corpus probablement discutabile, mais significatif. Les discours institutionnels sont appréhendés dans un mouvement socio-historique spécifique aux trois contextes (Australie, Québec, France) choisis pour leur diversité et leur engagement en EAM. La singularité de chaque cas montre l'ancrage de ce projet d'EAM dans une axiologie forte et différenciée. Les invariants révèlent quant à eux la nature du projet. Pour la question particulière de la lutte contre les discriminations, nous pouvons également lire ces deux mouvements antagonistes : celui d'une différence nette dans le traitement de cette question dans les corpus principaux, en lien avec les valeurs éducatives portées par les institutions ; et la présence transversale de celle-ci dans les corpus secondaires, en cela quelle serait inhérente à l'étude des médias comme objet.

32. Le format de cet article ne nous permet pas de développer ce point pourtant essentiel pour comprendre la démarche, nous invitons alors le lecteur ou la lectrice à se référer au projet de recherche intégral à ce sujet (en particulier pp. 308-316) - Marlène Loicq (2011)

Quand l'EAM se plie aux modèles socio-politiques.

Les discours officiels en EAM sont constitués de discours instituants issus de l'institution en charge du projet (ministères de l'éducation, de la culture...) et de discours institutionnels issus d'instances légitimes dont la nature et les fonctions diffèrent selon les cas. Ils sont analysés à partir de leurs modalités narratives (nature des verbes ; mode d'adressage ; champ lexical, etc.), de leurs fonctions (prescriptives, descriptives, injonctives), et des cadres qui les instituent. C'est ainsi que ces discours officiels sont présentés comme largement contraints par les modèles socio-politiques dans lesquels ils prenaient place.

Les caractéristiques du multiculturalisme australien se lisent dans ces discours centrés sur les médias et qui mettent l'accent sur la question de la pluralité du sens. L'EAM occupe une place pérenne et identifiée comme discipline dans les programmes, elle est « intégrée » et répond à l'objectif d'inclusion de la diversité culturelle du pays. L'idéologie interculturelle du Québec se retrouve en écho dans ces discours centrés sur l'élève et la question identitaire (associée à la culture et à la langue françaises). L'EAM est mise en place comme projet « autonome » dans les programmes grâce aux domaines généraux de formation où elle côtoie, sans s'y confondre, l'éducation à la citoyenneté et au vivre ensemble. Les particularités du modèle républicain sont explicites dans les discours officiels en France. L'EAM est entrée dans les instances décisionnaires éducatives pour ses capacités à construire la citoyenneté à l'École où elle est progressivement intégrée de manière « transversale » aux enseignements disciplinaires et aux missions qui portent le sujet en citoyen et les médias en « outils » de la démocratie.

La lutte contre les discriminations dans les politiques publiques en EAM.

L'EAM, ce projet citoyen.

Dans son rôle de former de futur.e.s citoyen.ne.s « responsables », l'École s'est vue confrontée à la nécessité de prendre en compte les médias comme acteur des démocraties (Rieffel, 2005 ; Granjon, 2014). De la question de l'accès à une presse libre et plurielle à celle de l'acquisition d'un esprit critique, le lien entre médias et citoyennetés est porté par l'idée que les citoyen.ne.s doivent être « armé.e.s » pour déjouer les pièges médiatiques (Loicq, 2011 ; Gonnet, 1995). Cette approche est d'autant plus structurante que les informations circulent facilement (Joux, Pélissier, 2018 ; Smyrnaio, Rebillard, 2019). En effet, l'avènement numérique a renforcé la question de la « participation citoyenne » qui, dorénavant, s'exerce en partie en ligne (Denouël et al., 2014). Aujourd'hui, l'espace public numérique représente un enjeu éducatif majeur et en appelle à une « compétence participative » (Jenkins, 2006) que l'EAM se propose précisément de constituer (Buckingham, 2007). Cette évolution des préoccupations en EAM est à la fois corrélative à l'évolution des médias et des pratiques qu'ils suscitent ; mais aussi des problématiques éducatives quant aux enjeux citoyens et à « l'empowerment » (Maury, Hedjerassi, 2020). En Australie, l'évolution numérique a permis de mettre l'accent sur la dimension artistique de l'EAM. Au Québec, c'est l'aspect technique qui prend le dessus, bien que la dimension critique y soit associée. En France, le numérique a renforcé la dimension citoyenne des projets en EAM. Or la citoyenneté est sans nul doute une problématique (inter)culturelle à l'heure de la mondialisation et alors que l'espace public numérique est profondément transnational, fragmenté et agonistique (Smyrnaio, 2020).

L'EAM en réponse aux « failles de la citoyenneté ».

En France, malgré la présence du CLEMI³³, instance dédiée depuis les années 1980, l'institutionnalisation de l'EAM dans le système scolaire ne se fera qu'en 2005 avec la loi d'orientation et des programmes où elle entrera dans les objectifs du Socle Commun. De 1976 (Lettre de René Haby incitant à introduire la presse à l'École³⁴) à 2005, les discours officiels en EAM sont définitoires et exclusivement du fait de l'instance légitime (CLEMI). À partir de 2005, les premiers discours instituants (par le Ministère de l'Éducation Nationale – MEN) sont des énoncés prescriptifs, mais passifs. Il faut attendre 2013 pour qu'ils se transforment en injonction plus directe³⁵ et se voient ensuite renforcés, à la suite des attentats, avec le « parcours citoyen » en 2015³⁶. Ce dispositif disant favoriser « la conscience citoyenne et la culture de l'engagement des élèves » marquera un tournant dans l'institutionnalisation, mais surtout dans la reconnaissance de l'EAM. Elle y est présentée comme « permettant aux élèves d'apprendre à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguïser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ». La citoyenneté républicaine depuis toujours sous-jacente à cette « éducation au politique » (Gonnet, 1995) qui ne dit pas son nom est ici renforcée.

C'est ensuite dans le cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires que se fait remarquer l'EAM, notamment autour de réalisations/production de médias d'information, comme c'était déjà historiquement le cas pour les médias scolaires. Les instances s'organisent alors et commencent à produire des ressources (domaine jusque là exclusif au CLEMI). De nouveaux acteurs entrent également en scène : le Conseil supérieur des programmes édite un document d'orientation pour les différents cycles. La dimension transversale est réaffirmée et semble se présenter comme un lien entre les différentes « éducations à » (dans les parcours – citoyen, artistique, avenir, santé...) dont il est encore difficile de déterminer la place précise dans les programmes.

Suite à cela, le « plan d'éducation aux médias et à l'information (EMI) du ministère de la Culture » de 2018 explicite clairement ses orientations pour un plan d'action commune « dans le cadre de la lutte contre la manipulation de l'information (...) pour accompagner la jeunesse dans le bon usage des médias et le décryptage de l'information diffusée massivement sur internet et les réseaux sociaux, compétences indispensables à l'exercice d'une citoyenneté éclairée ». Dans la même lignée, les « actions pour relancer l'EMI et favoriser un usage responsable d'internet et des réseaux sociaux » dans le cadre du plan « faire entrer l'école dans l'ère du numérique »³⁷ reprend l'ancrage citoyen avec son idéologie des Lumières relevé dans l'ensemble des discours officiels dès 1980. Dans le cadre de « l'école de la confiance » (2018), qui fait une grande place au numérique, l'EMI est présentée sur Éduscol comme permettant « aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des

33. Le CLEMI, fondé en 1982 sous le nom de Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information deviendra plus récemment : Centre pour l'Éducation Aux Médias et à l'Information. <https://www.clemi.fr/>

34. <https://www.clemi.fr/fileadmin/yag/formation/Textes/lettre.r.haby.pdf>

35. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

36. <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>

37. On trouve dans ce plan une entrée par la lutte contre les inégalités, mais elles concernent les inégalités sociales d'accès au numérique.

« cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain ». Pour la première fois, il est annoncé que « garantir à tous les élèves la maîtrise de ces compétences contribue à la réduction des inégalités culturelles et sociales ». Les compétences mentionnées ici restent essentiellement tournées vers l'information (recherchée, consommée, diffusée, partagée et produite). Alors dans cette citoyenneté « active et responsable », quelle est la place faite à la lutte contre les discriminations ?

Mais où est la lutte contre les discriminations dans l'EAM ?

La formation à l'esprit critique est l'un des axes majeurs du MEN. Elle est la première compétence du référentiel des enseignants³⁸, de même que le refus des discriminations³⁹ (notons ici qu'il n'est pas question de « lutte contre », tout comme c'est le cas dans la devise en devenir de la République⁴⁰). Pourtant, celle-ci n'est pas centrale dans la prescription de l'EAM, mais est abordée de manière annexe, notamment dans le cadre du développement de la réserve citoyenne⁴¹ mise en place en 2015. Notons par ailleurs dans ce cadre l'apparition d'un accompagnement des équipes pédagogiques dans la « gestion des situations problématiques quand le climat scolaire est troublé par les nouveaux médias », cela incluant le cyberharcèlement de nature xénophobe, sexiste, raciste, homophobe, diffamatoire. Le collectif e-Enfance est censé intervenir auprès des élèves et des équipes pédagogiques, sur demande du/de la chef d'établissement. Il serait intéressant de savoir si les acteurs concernés connaissent et utilisent ce dispositif.

Alors que fait l'éducation aux médias pour lutter contre les discriminations et les stéréotypes ? Dans les discours institués, prescriptifs et programmatiques en EAM, aucune mention n'est faite à la lutte contre les discriminations. Le CLEMI, en tant qu'opérateur public, a quant à lui investi cette question sous l'angle de l'égalité femme-homme⁴², par le décodage des stéréotypes,

38. « Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ».

39. Inscrite en préambule du Socle Commun : « Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible ». Par ailleurs, notons « le refus de toutes les discriminations » et l'exigence de « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ». Dans son discours englobant sur la question, traitée dans les documents généraux de cadrage, voici ce que l'Éducation Nationale présente comme les discriminations concernées : celles en raison du sexe, de l'apparence de genre, des préjugés de « race », à l'encontre des personnes en situation de handicap ou relatives à des situations de pauvreté.

40. La devise de la République de 1848 évolue comme le montre le programme du nouvel Enseignement Moral et Civique incluant « la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations ».

41. La « réserve citoyenne de l'Éducation nationale » doit permettre aux équipes éducatives de faire appel plus facilement à des intervenants extérieurs, notamment pour les enseignements transversaux (pour ne pas dire problématiques) tels que l'éducation à la citoyenneté et à la laïcité, l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons, la lutte contre toutes les formes de discriminations, et l'EMI.

42. Voir notamment le projet #zerocliché : <https://www.clemi.fr/fr/zero-cliche.html>

dans la lignée des problématiques socio-politiques assumées. Au Québec, où la dimension citoyenne de l'EAM est centrale également (bien que différemment qu'en France), la question des discriminations est aussi traitée « ailleurs » dans les programmes. Mais la dimension critique de l'EAM (dorénavant en partie traitée dans le cadre de la « compétence numérique ») inclut explicitement la nécessité de considérer la diversité sociale, culturelle et philosophique des individus. En Australie, où les dimensions communicationnelles et créatives sont centrales en EAM, la lutte contre les discriminations fait partie des préoccupations culturelles et critiques inhérentes au projet. Elle est à la fois énoncée nulle part, mais présente partout dans le parcours de compréhension de ce que sont les médias, notamment autour du concept de représentation.

Le paradoxe est intéressant. Plus l'EAM est associée à une éducation citoyenne, moins elle prend en charge la lutte contre les discriminations. Si la comparaison internationale montre que ce n'est pas le projet lui-même qui induit cette distinction, ce sont bien les modèles socio-politiques qui, encore une fois, contraignent le projet d'EAM selon les modalités citoyennes que ceux-ci induisent.

Pour ne pas conclure...

Pour reconstituer l'histoire de l'éducation aux médias, nous avons dû saisir les idéaux et les imaginaires qui guident les actions, des plus activistes aux plus officielles ; de les articuler aux traces, plus officielles et aux récits de ceux qui y ont participé. Transversalement aux trois cas étudiés, les discours officiels en EAM semblent avoir été instrumentalisés par des politiques porteuses de valeurs dont l'école a une responsabilité affirmée de transmission. Alors même que l'EAM est fondée sur le concept de re-présentation (Masterman, 1985) et qu'elle est impliquée dans la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », la question des stéréotypes et des discriminations reste en France tout à fait à la marge et abordée de manière passive (« refus » ou « absence » plutôt que « lutte »). Malgré les propensions de ce domaine à apporter des changements majeurs, le cadre socio-politique l'emporte. Les médias y sont d'abord appréhendés comme des défis, comme des concurrents que l'école doit savoir cadrer tant ils se présentent comme des « filtres à la connaissance ». Les pratiques médiatiques des jeunes doivent elles aussi être domptées, pour conduire à des « usages sûrs et raisonnés ». Les événements dramatiques de 2015, et de nombreux autres auparavant (moins violents et plus insidieux, mais non moins révélateurs), ont conduit à une prise de position pour le renforcement du modèle républicain, tout en ouvrant une brèche à la lutte contre certaines de ses dérives. Mais la lutte contre les discriminations reste très marquée par une idéologie qui masque plutôt qu'elle n'embrasse la complexité du monde moderne. L'École s'est alors tournée vers les discriminations de genre (l'égalité femme-homme), enjeux majeur, mais moins polémique qu'un engagement pour la lutte contre les discriminations raciales, culturelles, sociales, et surtout, sans prendre en compte leurs caractères cumulatifs et imbriqués (Belkacem et al., 2019 ; Jaunait, Chauvin, 2012).

RÉFÉRENCES

- Bardin L. (2003) « L'analyse de contenu et de la forme des communications » dans Buschini F., Moscovici S. (eds) *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : PUF.
- Belkacem L., Gallot F., Mosconi N. (2019) « Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? », *Travail, genre et société*, N°41, pp. 147-152.
- Bevort E., Gonnet J. (2001) *Éducation à l'information : un apprentissage fondamental*, rapport au Ministère de l'éducation nationale, France.
- Buckingham D. (2000) *The making of citizens : young people, news, and politics*, London : Routledge.
- Buckingham D. (2007) « Media education goes digital : an introduction », *Learning, Media and Technology*, Vol. 32, No. 2, June 2007, pp. 111–119.
- Charaudeau P., Maingueneau D. (dir) (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Clanet C. (ed) (1985) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, tomes 1 et 2, Toulouse : Éditions Université Le Mirail.
- Denouël, J., Granjon, F. et Aubert, A. (2014) *Médias numériques et participation. Entre engagement citoyen et production de soi*, Media Critic, Mare&martin.
- Gonnet J. (1995) *De l'actualité à l'école : pour des ateliers de démocratie*, Paris : Armand Colin.
- Jaunait A., Chauvin S. (2012) « Représenter l'intersection. Les théories de l'intersectionnalité à l'épreuve des sciences sociales », *Revue française de science politique*, 2012/1 Vol. 62, p. 5-20.
- Jehel S., Corroy L. (dir) (2017) *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*, Paris : L'Harmattan.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press.
- Joux A., Pélissier M. (2018), *L'information d'actualité au prisme des fake news*, Paris : L'Harmattan.
- Lisle E. A. (1985) « Les comparaisons internationales comme méthode de validation en sciences sociales », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. 37, n° 103.
- Loicq M. 2011, *Médias et Interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*, thèse de doctorat sous la co-direction de Guy Lochard (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle) et Estelle Lebel (Université Laval, Québec). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01547254v1> ou <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23254>

Loicq M. (2017a) « Citoyenneté et Éducation aux médias en Australie, au Québec et en France. Comparaison internationale dans des contextes sociaux-politiques distincts. », *Éducation comparée*, vol. 18.

Loicq, M. (2017b) « L'éducation interculturelle aux médias » dans Jehel S., Corroy L. (dir.), *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 118-131.

Masterman L. (1985). *Teaching the Media*, Comedia : London.

Maurice M. (1989) « Méthode comparative et analyse sociétale », *Sociologie du travail*, vol. 2, n° 175.

Maury Y., Hedjerassi N. (sous presse 2020) « Empowerment, pouvoir d'agir, en éducation, quelles finalités ? Quelle(s) pratique(s) ? », *Spirale*, n°66.

Minkinen, S. (1978) *A General Curricular Model for Mass Media Education*, UNESCO : Esco édition.

Mucchielli, A. (dir) (2004) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris : Armand Colin.

Oger C., Ollivier-Yaniv C. (2003) « Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels », *Mots. Les langages du politique*, n° 71.

Oger C. (2005) « L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques », *Langage & société*, vol. 4, n° 114, pp. 113-128.

Pichette M. (1995) « Apprendre à vivre avec les médias : une urgence pour l'école et la démocratie », *L'École et les médias. Pour une éducation à la citoyenneté*. CLEMI, Médias Pouvoirs Éditions, Paris.

Rieffel R. (2005) *Que sont les médias ?* Paris : Folio.

Smyrnaiois N. (2020) « le confinement n'a pas révolutionné l'espace public numérique, mais il a accéléré sa transformation », *La revue des Médias*, INA <https://larevuedesmedias.ina.fr/confinement-coronavirus-usages-numerique-medias-espace-public>

Smyrnaiois N., Rebillard F. (2019) « How infomediaion platforms took over the news: a longitudinal perspective », *The Political economy of communication*, vol. 7/1, 30-50.

GAMING LITERACY A USEFUL TOOL FOR EDUCATION AND SCIENCE

Eirini Papadaki

University of Ioannina,
Ιωάννινα 451 10, Janina, Greece
papadaki@uoi.gr

Abstract : In the era of postmodernity, where space and time are unprecedentedly experienced through new technologies, computer gaming is seen both as a new way of entertainment and as a daemonizing youth environment. From utopian blessings to technophobic narratives, video games are seen either as offering gamers choices, experimentation, autonomy (Zimmerman, 2009), even informal social spaces (Bruckman & Resnick, 1995) or as « torpids » (Solomon, 2004). MMOGs (massively multiplayer online games) have both been condemned as a dangerous environment, creating corrosive models for youth culture and as the new, digital haunt, a vast international neighbourhood where adults from all around the world meet, hang out, communicate and play, shaping a third place of informal sociability (Steinkuehler, 2005). For good or for worse, gaming is nowadays a reality that affects the lives of 4 million players worldwide and has attracted the interest of scholarly academic research in many scientific fields. This paper examines the notion of gaming literacy as « the ability to effectively navigate, interact with and achieve goals in a gaming environment » (Dudeney, Hockly and Pegrum 2014 :14), or the « ability to understand and create specific kind of meanings » (Zimmerman, 2009 : 24) and its potential role in education and science. Through the case study of the astronomy game « EVE online », the author will try to examine the educational impact of games (regarding both contents, acquiring skills, social implications and problem-solving strategies), in an attempt to underline the importance for schools to include gaming literacy in the curriculum and introduce computer games in the classroom or in distant learning environments.

Keywords : gaming literacy, education, science, curriculum.

ALPHABÉTISATION DU JEU

Un outil utile pour l'éducation et la science

Eirini Papadaki

University of Ioannina,
Ιωάννινα 451 10, Janina, Greece
papadaki@uoi.gr

Résumé : À l'ère de la postmodernité, où l'espace et le temps sont expérimentés sans précédent grâce aux nouvelles technologies, le jeu sur ordinateur est considéré à la fois comme une nouvelle façon de se divertir et comme un environnement diabolisant la jeunesse. Des bénédictions utopiques aux récits technophobes, les jeux vidéo sont vus soit comme offrant aux joueurs des choix, de l'expérimentation, de l'autonomie (Zimmerman, 2009), voire des espaces sociaux informels (Bruckman & Resnick, 1995) ou comme des «torpilles» (Solomon, 2004). Les MMOG (jeux en ligne massivement multijoueurs) ont été à la fois condamnés comme un environnement dangereux, créant des modèles corrosifs pour la culture des jeunes et comme le nouveau repaire numérique, un vaste quartier international où des adultes du monde entier se rencontrent, traînent, communiquent et jouent, façonnant un troisième lieu de sociabilité informelle (Steinkuehler, 2005). Pour le meilleur ou pour le pire, le jeu est aujourd'hui une réalité qui affecte la vie de 4 millions de joueurs dans le monde et a suscité l'intérêt de la recherche universitaire dans de nombreux domaines scientifiques. Cet article examine la notion d'alphabétisation au jeu comme «la capacité de naviguer efficacement, d'interagir avec et d'atteindre des objectifs dans un environnement de jeu» (Dudeney, Hockly et Pegrum 2014: 14), ou la «capacité de comprendre et de créer des types spécifiques de significations» (Zimmerman, 2009: 24) et son rôle potentiel dans l'éducation et la science. À travers l'étude de cas du jeu d'astronomie «*EVE en ligne*», l'auteur tentera d'examiner l'impact pédagogique des jeux (en ce qui concerne à la fois le contenu, l'acquisition de compétences, les implications sociales et les stratégies de résolution de problèmes), dans le but de souligner l'importance pour les écoles d'inclure la culture du jeu dans le programme d'études et d'introduire les jeux informatiques en classe ou dans des environnements d'apprentissage à distance.

Mots clés: culture du jeu, éducation, science, programme.

The use of video games for learning and the effectiveness of such an educational methodology has been the subject of many scientific research projects. As new technology offers new potentials, the interest for the synergy between video games and education is growing (Annetta, 2010). A whole new category of computer games called educational or serious games has emerged. The use of such games in military, medical and other academic schools in the USA (Bergeron, 2006) has provided the scientific community with evidence regarding the higher levels of motivation and engagement in the learning process (Garris, Ahiers & Driskell, 2002; o' Neil, Walness & Baker, 2005; Wilson et al, 2009), the different ways of thinking and the fundamentally new way of processing information by players (Prensky, 2001), if compared with other educational practices. Computer literacy, for instance, is more enjoyably and more effectively learned through video gaming, than in any school classroom.

Many scholars in the field, such as James Gee, Kurt Squire and Henry Jenkins have already underlined the fact that video games can be used as new and powerful ways to learn, offering their players participation in new cultural and social worlds, letting them think and act in new ways. By facing concrete realities – and not just hear or see the verbal or symbolic description of them in a school's classroom – young players understand complex concepts in a pleasant way (Shaffer et al, 2005). By offering the opportunities to develop what Shaffer et al call “situated understanding”, “effective social practices”, “new and powerful identities”, “shared values” and “ways of thinking of important communities of practice”, video games enhance learning by doing and give a whole new meaning to role playing and knowledge acquisition practices. This alternative educational model has been applied and tested in various video games. From the first attempt to use computer games as educational tools proposed by MIT through the Logo game, many such efforts have been made, intentionally or unintentionally, such as, for example: Lineage (a medieval fantasy MMOG), Age of Mythology, Civilisation I-VI, Assassin's Creed, Making History (real-time strategy video-games, intertwined with real historical events), role-playing games such as Deus Ex, simulation games (e.g. in pilot training), adventure games in various environments, such as “Adventure” and sheer educational games, like, for instance, Time Engineers (teaches maths, science, physics and history while time-traveling through 3D interactive environments), Math Blaster, Homes of our Own (teaches the house building process) and several E-GEMS (Electronic Games for Education in Mathematics and Science). Either as drill and practice, simulations or strategy games, video games could, according to Squire (2003), offer students opportunities to explore microworlds that could not be experienced otherwise. Squire underlines that through these new digital environments students could “manipulate otherwise unalterable variables”... “view phenomena from new perspectives”... “observe systems behaviour over time”... “pose hypothetical questions to a system”... “visualize a system in three dimensions” (Barab, Hay & Duffy, 1999) and “compare simulations with their understanding of a system”.

The notion of gaming literacy

The vast majority of young people are energetic video game players or have played computer games at some time in their lives. Prensky (2001) argues that they are, in fact, “native speakers of the digital language of computers, internet and video games” or “digital natives”. “Gaming literacy” is a new digital literacy, still in embryonic studying age. Zimmerman (2009) argues that there is an emerging set of skills and competencies needed for “gaming literacy” that seems crucial for work, play, education and citizenship. The new literacy is shaped, according to Zimmerman, around three concepts-components: systems, play and design. While enjoying personal experiences on screen, gamers understand, navigate, modify the game's system, acquiring problem-solving skills and creating specific kinds of meanings. Through the game's

design, a given set of possibilities is offered to the players. By entering the game zone, they accept specific rules, follow a specific logical pattern into a story-telling narration and communicate with the machine and with other players online. Gaming embodies, for Zimmerman, crucial ways of looking at and being in the world (2009 :30).

Research question

In this respect, this paper tries to find if this new literacy helps students come more easily to terms with scientific concepts and issues that are difficult to explain in class or require strong interest and/or cognitive engagement. The scientific field chosen is astrophysics and specifically planet searching. As a scientific field, astrophysics is generally and almost stereotypically considered difficult, incomprehensible for many people and rather unattainable, as it is not related to everyday practises. On the other hand, as one of the first dream profession of young boys is the astronaut and after the vulgarization of the astronomy sciences by the film industry and the big success of films like Star Wars, astrophysics has acquired a rather big audience among young adults. After all, planet hunting entails elements of adventure and chase-like games and may be attractive to their audiences, as well. *EVE online* includes mining, fighting piracy, manufacturing spaceships and even space stations, trading, exploration of space galaxies and combat (player versus other player or player versus game environment).

Methodology

For the purposes of the study, a focus group was developed. Fifteen boys⁴³ aged 11-12 years old (homogeneous sampling) were asked to attend four meetings. They were gathered in intimate environments (each time a different house of one of the boys) and were prompted by the researcher to discuss their experiences of video game playing compared with school classes. They were also asked to try a specific video game, *EVE online*. Tape-recording and note-taking on both the participants' responses and nonverbal communication were the methods used to record the information that arose. The data was collected, transcribed and analyzed using content analysis methods (see table 1).

Focus group research was chosen as a methodological tool for this study for two main reasons: firstly, it provides both quick and in-depth data collection, but most importantly, it allows for the dialogue and interchange of ideas between participants. The researcher took into account individual and group data, as well as group interaction data. In the frame of this research, the selected methodology allowed for the studying of the participants while in action, in real space and time, while playing the game "*EVE online*".

EVE online is a space-based multiplayer online role-playing game (MMOPRG) that has hosted several citizen-science challenges. In one of them, players are asked to search for planets outside our solar system in the virtual universe designed for the game. Data from space observatories, like the Corot space observatory and the Kepler space observatory has been added to the game, while many astrophysicists have cooperated with the game designers for the best possible outcome given the specific circumstances. Every time a certain number of players has the same

43. The specific research focused on the examination of the way young male students interact with gaming literacy. Another similar reasearch will be conducted for female young students in the future, so as to test whether gender plays any role in the gaming world.

results, the scientists will start looking into the data in greater detail and check for any new discoveries. Inspired by the success of the online video game *Foldit*, whose gamers decoded the structure of an AIDS-related enzyme, “solving a problem that had battled the scientific community for 15 years” (Howell, 2017), the CoRoT search is likely the first scientific effort to cooperate with an existing multiplayer game, *EVE online*, speeding up the search for new planets.

Observations and analysis of the results

In order to categorize and analyze the focus group data, the researcher used the qualitative framework of Onwuegbuzie et al (2009). Some sample information is shown in table 1. Before commenting on the results, however, it is first necessary to present the main observations made during the four meetings of the boys.

During their first meeting, the boys were encouraged by the researcher-motivator to play their favorite video games on PC or Playstation and discuss some of their favorite features, in comparison to the school environment. The discussion was developed quickly and unbiased. In the boys’ minds, there seemed to be a very clear distinction between the learning process that takes place in the classroom and the learning process that video games encourage: video games are “fun”, “challenging” and most importantly, “interactive”. From simple sports games like FIFA20 or NBA2K20 – where boys adopted the same kind of attitude they have when playing on the sportsground or watching the same kinds of sports on TV – to adventure and race games, the players seemed absorbed in the game, energetically involved in every scene they took part in and really happy. When asked, they all agreed that the immersion that video games offer, the spatial presence and flow they entail -the sensation of being there and the sensation of being involved in the gaming action respectively (Weibel and Wissmath, 2011)- are some of the distinguishing features of video games that guarantee a both interesting and fun experience, an experience that they like to talk about at school among other peers and classmates. There seems to be a new kind of youth collectivity shaped around video games, a new kind of youth culture highly influential to the shaping of youth identities and defining their actions, their linguistic choices, their ways of thinking. In many instances, the boys replied to my questions with a “we”, underlying their sense of community and mutual understanding.

When the boys were introduced to the new game, during the second meeting, they did not have the patience to listen to all the explanatory instructions given from the researcher, or even watch the whole demo of the game. They preferred to “experiment” (Christos, 12) and “test” (Filippos, 11) through a trial and error procedure, they preferred to “learn by doing” (Yorgos, 11), which in fact is the new, different learning style stressed by the video games industry. Video games give students more control over the learning process (Bowman, 1982). Every movement is valuable in the gaming environment: even mistakes are seen as sources of learning. Failure inspires, in fact, more persistent effort to “be better the next time” (Christoforos, 11).

The third meeting of the gamers proved extremely interesting. Between the meetings, the boys had tried to find books or information on the internet, regarding space, spaceships and planet hunting. They did some “homework” without being asked to do so. They came prepared to play the game with “better chances than the last time” (Dimitris, 11). They had also practiced in their free time and they seemed to have acquired all the necessary skills by the time of the third meeting in order to proceed successfully in the next levels of the game. There was also another interesting aspect to be noted: the boys asked to play the game using their own account, so that they would not “start from zero” (Yannis, 12).

The fourth and last meeting of the focus group was the longest one. The gamers were absorbed by the game, they did not want to stop playing, as they felt they had not reached the desired goal. No new planet was found, and the game did not seem to have come to its end. The story, which was being shaped by the boys themselves, was asking for more adventures. At the end of the meeting, they all agreed to continue playing together on-line, as a group, and they even set a weekly appointment in order to do so.

While playing, the boys leaned forward, towards the screen, encouraged one another, stood up, danced and cheered when they were happy with their results and looked down, disappointed, some frustrated, when they did not do well. Their overall stance and attitude towards the game was recorded and studied, as shown in table 1.

The observation of the boys while playing, as well as their discussions, made certain things clear:

1. Playing video games develops specific sets of skills, like strategic thought, cooperation, communication with peer players and observers, common decisions, which take a lot of effort and time to be taught at school.
2. Each player had the freedom to choose whatever aspect of the game he liked and then decide on skill and difficulty level, which means that the learning experience was adjusted to the personal needs and characteristics of the student-player.
3. The boys remembered every single detail of the game they had played the previous time they met, even if weeks had passed since then.
4. It seemed to be important for the boys to work (play) in groups, regardless if the members of each group were united by friendship bonds. They were keen to cooperate with other players on-line in order to solve a problem or go further in the game.
5. The gamers searched for information outside the game (in books, the internet, they even began long discussions with their parents and teachers) in order to prepare themselves and have better chances of going further in the game. They did not want to stop playing, until they reached the target set.
6. Most importantly, all the boys stressed the importance of engagement and immersion that games offer and that no school class can reproduce. "In school, we don't see the world, we just hear descriptions of it" (Manos, 12).

Agreeing with Malone (1981), there are certain elements that foster engagement and make video games a fun activity: challenge, fantasy and curiosity. The clear goal, the feedback that the games give on the progress of the players towards the final goal, the various difficulty levels that match relevant skill levels are, according to Malone, important components of the learning process that are not usually taken into serious account in traditional school classes (Sizer, 1989).

Limits and possibilities of the use of computer games in the classroom or in distant learning environments

Many critics have expressed their concern about the dangers that the extensive use of video games entail : many violent scenes in shooting games may result in the adoption of aggressive behaviour by young people, playing video games is an anti-social, lonely employment, not suitable for young people that should go out and play or socialize with peer groups, let alone

gender stereotyping process that the video game industry is involved in, by portraying female characters as human beings with similar body characteristics on high heels (Provenzo, 1991;1992). The “military-entertainment complex” (Squire and Jenkins, 2003) of shooting games has been the subject of many relevant critics. Other theorists point out that video games should be seen and studied in their specific social contexts and in regard to the recent communication theories of a highly energetic and critical audience, rather than a group of young passive consumers. This research showed that computer games can create teams that cooperate to play a game and wider communities of people that enjoy playing the same game and interact, in order to exchange information, play together and increase their chances of winning. For Mitchell (1985, p. 134), video games may bring together family members in a way Monopoly had, some years ago.

The prioritization of entertainment over education in video games has resulted in the appearance of mistakes or inconsistencies in various levels. Even so, as Squire and Jenkins (2003) underline, taking as an example the game “*Civilization III*”, video games work as microworlds, full of complex scientific, social and economic processes and invite students to “develop a much firmer sense of how specific social processes and practices are interwoven, and how different bodies of knowledge relate to each other” (Squire and Jenkins, 2003: 12). In this respect, the historical misplacements in *Civilization III* are not important, in so far as the players understand that history is “a product of several dynamic interrelated forces”.

The fact that most educational video games are either for very young ages or simulations for the training of professionals need to be considered. After the promising results of many scientific studies regarding the educational possibilities video games could offer, educators and video game designers should cooperate for the creation of video games addressed to the core video game audience: that of young adolescents. As all studies stress the higher levels of performance in solving problems by video gamers, their ability to retain more information and their constant retrying and unwillingness to give up, even when “a level is hard enough to be just doable” (Squire and Jenkins, 2003: 8), educators should help video game designers create imaginary worlds more scientifically balanced and consistent. In the case of the game examined in this paper (*EVE online*), the scientists that provided the data point out that “by the standards of the *EVE online* virtual universe, the exoplanets they will be looking for are practically in our backyard”⁴⁴.

Conclusion

Therefore, the answer to the study’s research question is positive: one of the most addictive contemporary activities, gaming, could provide the educational and scientific communities with data, valuable for the continuation of any research. In the case of the *EVE online* game and its introduction to a group of young males, it seemed that the gamers were keen to explore the game and were intrigued to satisfy its goal, even if they had no interest in astronomy before. The game succeeded in inviting the boys to a whole new world, that of astronomy, and even inspired them to study and prepare themselves in order to do better in the game. The specific research showed that games could introduce difficult scientific worlds to players, encourage them to participate with other players online and at the end with the scientists involved in the specific project.

44. Interview of Michel Mayor to Tom Fenwick, for www.newscientist.com, published 13 April 2017. Michel Mayor is an astrophysicist at the Geneva Observatory in Switzerland and one of the two scientists that discovered the first exoplanet, “51 Pegasi b”, in 1995.

Education must face, once more, a crucial dilemma: will it reconsider its current strategy and embrace technological developments? Will it try to speak the same language with its students, introducing new literacies, such as gaming literacy, in the classrooms? Added to all previous research concerning educational video games and the new gaming literacy, the paper points to the necessity of even more research on the subject and proposes the cooperation of educators with scientists and game designers in order to reduce games' content inconsistencies and produce new types of educational video games, suitable for pedagogic purposes. Secondly, the experimental introduction of video games in the curriculum and distant learning environments will provide useful feedback on good practices and unimagined difficulties for any similar future attempts.

RÉFÉRENCES

Barab, S.A., Hay, K.E., & Duffy, T.M. (1999). Grounded constructions and how technology can help. *Tech Trends*, 43 (2), 15-23.

Bowman, R.F. (1982). A Pac-Man theory of motivation. Tactical implications for classroom instruction. *Educational Technology* 22(9), 14-17.

Bruckman, A. & Resnick, M. (1995). The MediaMOO Project: Constructionism and Professional Community. *Convergence* 1(1).

Dudeney, G., Hockly, N. & Pegrum, M. (2014). *Digital Literacies*. London: Routledge.

Howell, E. (2017). Planet-Hunting Scientists Turn to Online Gamers for Help. *Air and Space*. www.airspacemag.com, last visit 15/01/2020.

Malone, T.W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, (4), 333-369.

Mitchell, E. (1985). The dynamics of family interaction around home video games. Special Issue: Personal computers and the family. *Marriage and Family Review* 8(1-2), 121)-135.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N.L. and Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>

Prensky, M. 2000. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw Hill.

Provenzo, E.F. (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard.

Provenzo, E.F. (1992). What do video games teach? *Education Digest*, 58(4), 56-58.

Solomon, A. (2004). *The closing of the American book*. New York Times, July 10.

Steinkuehler, C. A. (2005). « The New Third Place: Massively Multiplayer Online Gaming in American Youth Culture » in *Tidskrift: Journal of Research in Teacher Education*. Nr 3. pp 16-34.

Squire, K. (2003). Video Games in Education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, (2), 49-62.

Squire, K., Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight*. Vol 3. pp 7-33.

Weibel, D., Wissmath, B. (2011). Immersion in Computer Games: The Role of Spatial Presence and Flow. *International Journal of Computer Games Technology*. https://www.researchgate.net/publication/220061079_Immersion_in_Computer_Games_The_Role_of_Spatial_Presence_and_Flow

Zimmerman, E. (2009). « Gaming Literacy: Game Design as a Model for Literacy in the Twenty-First Century » in Perron, B. & Wolf, M. J. P. (ed.) *The Video Game Theory Reader 2*. New York: Routledge.

MEETING	SELECTED FOCUS GROUP QUESTIONS	Verbal, non-verbal communication	MEMBER 1	MEMBER 2	MEMBER 3	MEMBER 4	MEMBER 5	MEMBER 6	MEMBER 7	MEMBER 8	MEMBER 9	MEMBER 10	MEMBER 11	MEMBER 12	MEMBER 13	MEMBER 14	MEMBER 15
1	How would you characterize computer games?	Verbal response	interesting	fun	exciting	feels like being in the game	fun	intriguing	Super	you can personalize every game	challenging	interactive	exciting	extra fun	extraordinary sometimes	I want to play every day	more interesting than school
		Non-verbal response	S	S	S	S++	S	S+	S+	S	S+	S	S	S+++	S	S	S+
	What is your favourite kind of games?	Verbal response	sports games	sports games	action games	adventure games	racing games	action games	racing games	adventure games	Adventure games	action games	sports games	action games	sports games	adventure games	action games
		Non-verbal response	S+	S+	S++	S++	S+	S++	S+	S++	S+	S+	S++	S+++	S+	S++	S++
	How many hours do you play video games per day?	Verbal response	2	1	0,5	2	1	1	5	2	1	0,5	2	1,5-2	2	3	1
		Non-verbal response	F	D	D	F	F	D	S++	F	F	D	F	D	F	S	D
2	Do you want me to explain the rules of the game?	Verbal response	No, we will lose time	we want to test it	let us experiment	no	we don't need instructions	that is not necessary	we will learn by doing	let's try it	yes, we will learn	test	no, no, no	no, thanks	test	test, test	no
		Non-verbal response	E+++	E+++	E++	E+	E+	E+	E+	E++	E+++	E+++	E+++	E++	E+++	E+++	E+
	What if you fail?	Verbal response	try again	I will do better next time	we will learn	No worries!	I will be not be happy	try again, yes	Practice makes perfect	practice, practice, practice	so, what?	it doesn't matter	I will be very annoyed	I am quite stubborn	I will try again	let it be	do it again
		Non-verbal response	E+++	E+++	E++	E+	E+	E+	E++	E+++	E+++	E+++	E+++	E++	E+++	E+++	E+
3	It is impressive that you have practiced during your free time. Why did you do that?	Verbal response	we did some homework	I couldn't wait	I wanted to have better chances this time	we tested our skills	It was fun	Well, I was intrigued by the game	practice makes perfect	I wanted to show the game to my brother	-	I did not do any practice	I enjoyed it	homework	ha ha	let's play	I just tried it at home
		Non-verbal response	E+++	E+++	E++	E+	E+	E+	E+	E++	E+++	E+++	E+++	E++	E+++	E+++	E+
4	What do you think you should do in order to win?	Verbal response	combine thoughts	Work all together?	I think we should study the game	more practice	find more information on astronomy in order to understand the game	practice	play more	combine skills	improve skills	I don't know	practice, I agree	mmmm	we have to focus	find other ways...	-
		Non-verbal response	F	P	F	P	P	P	S	F	F	P	F	P	S	P	P

Table 01. Selected focus group data

S= smiles

Capital letter: talks first

+...+++ = levels of excitement

F= frowning

D= disappointed

E= excited

P=problematize

EDUCATION AUX MÉDIAS ET LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS : DEUX LOGIQUES STRUCTURANTES

Aude Seurrat

MCF HDR à l'Université Sorbonne Paris Nord
France, 93430 Villetaneuse

Membre du LabSIC (Laboratoire des sciences de l'information et de la communication) et du
Labex ICCA (Industries culturelles et création artistique)

aude.seurrat@univ-paris13.fr

Résumé: Cet article compare deux formes d'articulation entre médias, éducation et altérité : une éducation aux médias pour déconstruire les stéréotypes et une éducation par les médias pour s'ouvrir à l'altérité. Cette analyse s'effectue à partir de deux cas de dispositifs européens : *Watching the media et Image of Others*. Après avoir montré comment se déploient ces deux logiques, le texte examine les deux postures pédagogiques qui se dégagent : la distance critique et la réflexivité. Enfin, il propose une réflexion sur les conditions d'élaboration d'une « réflexivité critique » sur nos modes d'appréhension des représentations de l'altérité dans les médias.

Mots-clés: Education, médias, altérité, discrimination, stéréotype

Media education and the fight against discrimination: two structuring ways

Aude Seurrat

MCF HDR à l'Université Sorbonne Paris Nord
France, 93430 Villetaneuse

Membre du LabSIC (Laboratoire des sciences de l'information et de la communication) et du
Labex ICCA (Industries culturelles et création artistique)

aude.seurrat@univ-paris13.fr

Abstract: This article compares two forms of articulation between media, education and otherness: the first one aim to deconstruct stereotypes in the media and the second one aim to open up to otherness with the media. This analysis is based on two cases of European programs: *Watching the media and Image of Others*. After showing how these two logics are deployed, the text examines the two pedagogical postures that emerge: critical distance and reflexivity. Finally, it offers a reflection on the conditions for developing a «critical reflexivity» on our representations of otherness in the media.

Keywords: Education, media, otherness, discrimination, stereotype

Si les relations entre éducation aux médias, déconstruction des stéréotypes et lutte contre les discriminations ont déjà fait l'objet de travaux spécifiques (Corroy, Jehel, 2017), nous proposons dans cet article de comparer spécifiquement deux dispositifs qui configurent de manières distinctes les rapports entre médias, éducation et altérité. L'intérêt de cette contribution étant, non pas de proposer un panorama analytique large des différentes actions menées en la matière, mais de faire ressortir, via la comparaison de ces deux dispositifs, deux formes d'appropriation de ces questions. Le premier dispositif s'inscrit dans une perspective critique visant à « armer » les jeunes face aux effets néfastes supposés des médias (Piette, 1996), le second correspond à une éducation par les médias qui mobilise les supports médiatiques à d'autres fins didactiques (Jacquinot, 1985). Deux dispositifs européens permettront d'illustrer et d'analyser ces deux logiques. *Watching the media* est un dispositif d'éducation aux médias pour lutter contre les discriminations, développé par le réseau européen d'action sociale⁴⁵ et *Images of Others*, une déclinaison sur les médias du dispositif pédagogique *Autobiography of intercultural encounters* du Conseil de l'Europe⁴⁶.

Ma méthodologie d'analyse de ces deux dispositifs est à la fois composite (Marec, 2002) et différenciée. Composite, car elle articule des analyses des supports pédagogiques, des entretiens semi-directifs avec les concepteurs et des observations de formations de formateurs. Différenciée, car dans le cas de *Watching the media*, il s'agit d'une observation participante et, dans le cadre d'*Images of Others* il s'agit d'une « participation observante » (Soulé, 2007), ayant été impliquée, en tant qu'experte pour le Conseil de l'Europe, dans l'élaboration de ce dispositif. Pour cet article, je mobiliserai principalement l'analyse sémio-discursive des supports pédagogiques, mais celle-ci est nourrie, éclairée par l'observation participante et la participation observante que j'ai pu mener de leur conception et de leur mise en œuvre.

Après avoir montré comment se déploient ces deux logiques, j'examinerai les deux postures pédagogiques qui se dégagent : la distance critique et la réflexivité (Badir, Mouratidou, 2012). Je proposerai dès lors, dans un troisième temps, une réflexion sur les conditions d'élaboration d'une « réflexivité critique » (Seurat, 2018) sur nos modes d'appréhension des représentations de l'altérité (Lévinas, 1982) dans les médias.

Eduquer aux médias et éduquer par les médias pour lutter contre les discriminations

Eduquer aux médias pour lutter contre les discriminations

La déconstruction des stéréotypes qui circulent dans les médias, la visée « sémioclastique »⁴⁷ est à maints égards un objectif que partagent de nombreux dispositifs d'éducation aux médias. En témoigne, par exemple, la pluralité des ressources pédagogiques produites sur le sujet par le

45. <https://www.esan-aisbl.eu/35+esan-aisbl.html>

46. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>

47. Dans *Mythologies*, Roland Barthes explique que le mythe est un outil de l'idéologie, un signe dont le signifié est un idéologème. « Pas de sémiologie qui finalement ne s'assume comme sémioclastie » (Barthes, 1957, p.8), écrira-t-il. La sémioclastie se présente comme déstructuration du signe qui permet de dévoiler l'idéologie qui le porte.

réseau Canopé⁴⁸ ou plus spécifiquement par le Clemi⁴⁹. Certains dispositifs d'éducation aux médias sont d'ailleurs directement focalisés sur cet objectif. C'est le cas du programme *Watching the Media* coordonné par ESAN, le réseau européen d'action sociale. Ce programme européen a débuté en 2002 et a rassemblé des acteurs (animateurs jeunesse, groupes de jeunes, professionnels des médias, journalistes, spécialistes de l'éducation aux médias) d'Allemagne, d'Angleterre, d'Autriche et de France. Le kit pédagogique encore mobilisé aujourd'hui en Europe par les différentes associations d'éducation aux médias ainsi que par des médiathèques ou d'autres structures d'animation jeunesse.

L'objectif du dispositif est explicitement de « lutter contre les discriminations » et la déconstruction des stéréotypes dans les médias est présentée comme une des modalités pour l'atteindre. En cela, ce programme s'inscrit pleinement dans une éducation citoyenne témoignant du « refus de l'opinion courante, des maîtres à penser, la recherche d'une attitude critique, d'une rupture critique » (Gonnet, 1997 : 16). Le kit, qui se compose d'un classeur accompagné d'un DVD a été construit à partir d'un questionnaire envoyé à des jeunes via les réseaux associatifs sur leur fréquentation médiatique. Pour l'un des responsables du projet, cette enquête a notamment montré que « la dimension multimédia est essentielle ». À partir des résultats de ce questionnaire, les concepteurs du dispositif ont cherché des « cas » issus de supports médiatiques variés qui permettaient de travailler sur la représentation des stéréotypes et plus particulièrement sur les représentations du « monde arabe/ musulman ».

Le kit pédagogique comporte des fiches d'information (sur le concept de stéréotype, sur l'économie des médias, sur la consommation des médias, etc.), mais surtout de nombreuses activités. Ces activités sont à la fois des activités d'analyse d'extraits médiatiques et des activités de transformation ou de production de contenus médiatiques. La pédagogie part du principe que la fabrique, la manipulation (au sens formel) des productions médiatiques est une modalité pour faire comprendre aux jeunes le fonctionnement des médias et, plus précisément dans ce cas, la fabrique des stéréotypes. Le glissement proposé par ce dispositif de la déconstruction des stéréotypes à la lutte contre les discriminations mérite d'être commenté. En effet, celui-ci ne va pas de soi. Comme l'a souligné Scott Plous dans son chapitre intitulé « The psychology of prejudice, stereotyping and discrimination » (Plous, 2003), les stéréotypes n'entraînent pas forcément des discriminations. Tout d'abord parce qu'un stéréotype peut être valorisant et, de plus, car certaines discriminations non intentionnelles ou systémiques ne sont pas toujours corrélées à des stéréotypes. Pour Ruth Amossy : « cela ne signifie pas, bien sûr, qu'il n'existe aucun lien entre notre comportement, notre attitude à l'égard d'un groupe et l'image que nous nous en faisons. Simplement cette relation est plus complexe qu'on le croit » (Amossy, 1991 : 35). Dès lors, cette mise en relation entre stéréotype et discrimination opérée par le dispositif pédagogique témoigne d'une certaine conception fonctionnaliste des médias sur laquelle je reviendrai dans la partie suivante.

Eduquer à l'altérité grâce aux médias

Image of Others est aussi un programme européen, porté quant à lui par le Conseil de l'Europe. Mais il se distingue du précédent en qu'il est une déclinaison d'un dispositif existant, mais surtout, car les médias ne sont pas l'objet d'apprentissage premier du projet, ils ont un moyen pour aborder les questions de relations à la différence. *Image of Others* est une déclinaison de *L'Autobiographie de*

48. <https://www.reseau-canope.fr/>

49. <https://www.cleми.fr/>

rencontres interculturelles (Byram, M., Barrett, M et al., 2009) de la division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe. Il s'agit d'un dispositif pédagogique qui a été conçu en 2009 par un groupe de travail de chercheurs de plusieurs nationalités et disciplines afin d'être utilisé dans des cadres d'éducation formelle (primaire, collège, lycée) ou informelle « pour soutenir et encourager le développement des compétences nécessaires afin de s'engager dans une relation interculturelle respectueuse de l'Autre » (Byram, M., Barrett, M et al., 2009 : 2).

La conception de l'interculturel portée par ce programme s'inscrit dans une perspective large qui consiste à envisager la culture comme une pluralité de formes d'appartenance qui font l'objet d'appropriations diverses par les acteurs. Comme le souligne Denys Cuche, « si l'identité est si difficile à définir, c'est précisément en raison de son caractère multidimensionnel et dynamique. C'est ce qui lui confère sa complexité, mais aussi ce qui lui donne sa flexibilité. L'identité connaît des variations, se prête à des reformulations, voire à des manipulations » (Cuche, 1996 : 93). Le document « Concepts pour discussion » proposé aux enseignants qui souhaitent mobiliser l'outil pédagogique présente en ces termes la notion de culture telle qu'elle est envisagée dans la démarche de L'Autobiographie de rencontres interculturelles : « Au lieu d'avoir une identité culturelle distincte et fixe, les individus et les groupes s'identifient à des éléments de culture ou créent une nouvelle culture en rassemblant différents éléments. L'accent est mis ici sur les personnes qui participent à la culture en utilisant différentes ressources culturelles. Dans la formation de l'identité, l'accent porte moins sur l'ascendance et l'héritage, et plus sur tout un ensemble d'identifications par le biais du dialogue et de la communication avec autrui » (Byram, M., Barrett, M et al., 2009 : 8).

Mon analyse de ce dispositif a été menée dans le cadre d'une participation observante ayant fait partie du groupe d'experts qui a travaillé sur la déclinaison du dispositif pédagogique. Pour Bastien Soulé, cette expression souligne « la primauté de l'implication interactionnelle et intersubjective sur la prétention à l'observation objective » (Soulé, 2007 : 131) et montre le passage de l'observation de « l'autre » à l'observation de la relation humaine. Cette posture de recherche qui assume sa subjectivité va à l'encontre de certaines conceptions idéalisées du chercheur s'effaçant face à son objet de recherche. J'ai notamment participé à la rédaction du document « concepts pour discussion » destiné aux enseignants et aux animateurs ainsi qu'à l'adaptation les questions du guide « réflexif » (destiné dans le premier volet à faire émerger un récit sur une rencontre interculturelle vécue) à des questions sur une production médiatique (choisie par l'apprenant). Expérimentée entre 2011 et 2012 dans dix-huit pays cette adaptation a été publiée sur le site du Conseil d'Europe en 2013. Ces documents sont téléchargeables gratuitement en ligne sur le site du Conseil de l'Europe et des sessions de formations de formateurs sont par ailleurs proposées par le programme Pestalozzi⁵⁰.

Contrairement à *Watching the Media, Images of Others* ne propose pas aux jeunes d'analyser la production de stéréotypes par les médias, mais les invite à se questionner, au regard de leur vécu et de leurs émotions, sur une production médiatique qu'ils ont eux-mêmes choisie (avec pour consigne de choisir une production médiatique qui représente quelqu'un qui leur semble « différent » d'eux). La posture pédagogique, plus qu'à la distance critique, invite dès lors à la réflexivité.

50. <https://www.coe.int/fr/web/pestalozzi/home>

Distance critique et réflexivité : deux postures distinctes

La distance critique pour déconstruire les stéréotypes médiatiques

Si ces deux programmes qui visent tous les deux à mettre en œuvre une pédagogie de l'altérité⁵¹ dans les médias se distinguent par le fait que le premier est un projet d'éducation aux médias et que le second est un projet d'éducation par les médias, ils se distinguent aussi d'un point de vue de leur posture : la distance critique et la réflexivité.

Dans *Watching the media*, la déconstruction des stéréotypes est présentée comme le préalable à la « lutte contre les discriminations » : les stéréotypes, pensés comme des représentations néfastes dont il faut savoir se libérer seraient en effet en partie responsables des discriminations dans notre société et les médias seraient des acteurs structurants dans l'élaboration et la mise en circulation de ceux-ci. Dans *Images of Others*, les médias sont un moyen d'interroger nos rapports aux différences. Les représentations sont dès lors naturalisées, envisagées comme des reflets du monde social. De ces deux postures se dégagent deux rapports aux médias distincts. Dans la première, les médias sont vus comme un vaste corpus que l'on doit savoir « décoder » ou « décrypter » (Aim, 2006) afin d'en élucider le contenu ou d'en faire ressortir les logiques sous-jacentes. Dans la seconde, les médias sont vus comme des moyens pour mener une introspection personnelle sur ses conceptions de l'altérité.

Dans la posture incarnée par *Watching the media*, le « décryptage » est présenté comme une série de méthodes qui permettraient de dévoiler un sens caché. Ceci correspond au positionnement de Louis Porcher pour qui, « savoir faire marcher les médias, ou comprendre comment ils fonctionnent, n'est qu'une forme sophistiquée du bricolage. Etre capable de décrypter les messages qu'ils délivrent, même implicites ou marqués, la totalité des messages, tel est le but de l'éducation aux médias » (Porcher, 2006 : 44). *Watching the Media* dresse dès lors, en creux, l'image d'un public-modèle qui sait identifier et décrypter les stéréotypes dans les médias afin de s'en prémunir pour s'en distancier et part du principe que cette opération lui permettra d'adopter des représentations et des comportements plus ouverts aux différences, notamment culturelles et religieuses.

La réflexivité au cœur de la pédagogie de l'altérité

Dans *Image of Others*, l'objectif premier n'est pas de comprendre le fonctionnement des médias, mais de se servir de supports médiatiques pour amener les jeunes à se questionner sur leurs rapports à l'altérité. L'enjeu est donc de susciter la réflexivité de l'apprenant, de l'amener à articuler discours sur la représentation médiatique et discours sur soi.

Le numéro de la revue *Méthis* intitulé « Étendues de la réflexivité » dirigée par Semir Badir et Eleni Mouratidou propose d'appréhender « l'étendue et la diversité de ses manifestations » (Badir, Mouratidou, 2012). Dans l'introduction du dossier, les coordinateurs du numéro soulignent d'emblée que la réflexivité est un concept mobilisé par la plupart des sciences humaines et sociales, mais qu'« elle revêt des formes très diverses selon les disciplines et recouvre des questions différentes en fonction des objets mis à l'étude » (Badir, Mouratidou,

51. « L'altérité n'appartient pas à l'ordre des objets, je ne peux la faire mienne. L'Autre est et demeure un mystère, comme ce qui m'échappe toujours, je ne peux le saisir tel un objet, il n'est pas un autre moi, mais un Autre que Moi. » Levinas : l'Autre ou l'éthique comme philosophie première, Virginie Soyer, octobre 2013, <https://philitt.fr>

2012 : 7). Ils s'interrogent alors sur l'étymologie du terme et pointent que la constitution morphologique et sémantique du terme « réflexivité » donne déjà à réfléchir. « S'il est facile de voir que la réflexivité est le concept de ce qui est réflexif, de quoi réflexif est-il, quant à lui, la qualité ? Est-ce de la réflexion, comme fléchissement de la lumière et, par extension métaphorique, de l'esprit ? » (Badir, Mouratidou, 2008 : 8). Quant au préfixe –ré, il peut pour les auteurs, être interprété de deux manières. « La réflexivité serait une forme de retour — sur soi, ou sur un objet. À moins que l'on ose y voir — ce serait l'extraction la plus simple — le radical réflexe. Mais comment expliquer la signification de la réflexivité à partir de celle du réflexe ? L'étude étymologique fait dériver les trois radicaux du même verbe latin, *reflectere*, « fléchir de nouveau, faire tourner ». Deux sens s'en dégagent, l'un optique, l'autre intellectuel, le second étant, dès l'époque latine, une extension métaphorique du premier : « tourner son esprit vers ». » (Badir, Mouratidou, 2008 : 10).

Dans *Images of Others*, la démarche réflexive est initiée par les questions qui invitent l'apprenant à produire un discours sur soi, sur les émotions qu'il ressent en regardant la représentation médiatique qu'il a choisie, sur les résonances que cela suscite avec son histoire personnelle. La production médiatique doit servir une logique d'identification, moins une identification au même qu'une identification narrative (Ollivier, 2007). Le récit apparaît donc comme ce qui organise, ce qui tisse l'expérience pour la rendre signifiante. Il est aussi la voie par laquelle l'Autre devient pleinement signifiant : personnage qui s'inscrit dans une histoire sans cesse remaniée. Faire le récit de son rapport à la représentation médiatique permettrait alors de réfléchir sur soi et son rapport aux différences. Pour Paul Ricœur, l'identité d'une personne est narrative ; « c'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage » (Ricœur, 1991 : 175). Dès lors, comme le souligne Christine Delory-Momergé, le récit de vie est perçu comme un moyen de prise de conscience : « c'est dans la saisie de son historicité autrement dit de sa mise en histoire, que l'individu éprouve son identité » (Delory-Momergé, 2000 : 78).

Ainsi, la démarche de *Watching the media* et celle d'*Image of Others* semblent, à première vue opposées : un processus de distanciation, d'extériorisation et un processus, de rapprochement, d'intériorisation. Or, il pourrait être envisageable de penser l'articulation entre ces deux mouvements.

Conclusion : Représentations de l'altérité et réflexivité critique

Si *Watching the media* propose bien un dispositif d'éducation aux médias, *Images of Others* propose quant à lui, un dispositif d'éducation par les médias. Mais une autre dimension rend la comparaison entre ces deux dispositifs très heuristique : celle de leur conception de l'altérité. Dans la première logique, l'altérité est vue comme une production par un tiers (les médias) qu'il faut savoir mettre à distance afin de s'émanciper de leur potentielle « influence ». Dans la deuxième logique, l'altérité est perçue comme un concept relationnel qui n'a de sens que saisie dans un récit à la première personne. S'il semble essentiel de sensibiliser la jeunesse au fonctionnement des médias et plus spécifiquement à la production de représentations et notamment de stéréotypes de l'altérité, il semble tout aussi important de prendre en compte le fait que les jeunes – et ce de manière encore plus marquée avec la place grandissante du numérique – ne sont pas des publics passifs : ils choisissent, font circuler, fabriquent eux aussi des représentations de l'altérité qu'ils font circuler, notamment sur les réseaux sociaux.

Dès lors, l'articulation entre réflexivité et distance critique (qui peut sembler paradoxale si l'on considère que la réflexivité est un processus de rapprochement vers soi et la distance critique, un processus d'éloignement) peut être tout à fait heuristique. En effet, la distance critique au cœur de

la démarche de *Watching the media*, montre l'importance de mettre à distance un objet (en l'occurrence une représentation médiatique) pour pouvoir l'analyser, mais elle ne doit pas faire oublier que nous ne sommes pas de simples observateurs du monde, nous y prenons part. D'où l'importance de l'articuler à une démarche réflexive sur les raisons de nos choix médiatiques, les liens entre les représentations que nous interprétons et nos différents rapports aux multiples différences qui peuvent être construites comme altérité. La « réflexivité critique » n'est pas un simple retour sur l'expérience, elle consiste selon moi à regarder les objets du monde avec distance pour pouvoir s'émanciper du prêt-à-penser et, en même temps, considérer sa place, son action et surtout ses visées dans les opérations que nous menons sur ces mêmes objets (Seurrat, 2018).

En cela, la réflexivité critique nous ramène à l'étymologie du terme éducation. Le latin *educare* vient de *ducere* qui signifie conduire. Cette idée de cheminement, de parcours est donc au cœur de la signification de l'éducation. L'éducation serait alors cette « conduite hors de » qui, comme le souligne Paul Ricœur dans *Soi-même comme un autre* (Ricœur, 1991), vise à sortir l'être hors de lui-même afin d'aboutir à une révélation de l'Autre qui permet un retour enrichi sur Soi. Dès lors, il est possible d'envisager la distance critique et la réflexivité au sein d'un même mouvement, d'un même parcours itératif.

RÉFÉRENCES

- Amossy R., 1991, *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan
- Aim O., 2006 « Les médias saisis par le « décryptage ». Diffusion ou diffusionnisme des SIC », *Actes du Congrès de la SFSIC*, Paris : Editions des Actes, p.19-26
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., Méndez García, MC, 2009, *Autobiography of intercultural encounters*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (accessible sur www.coe.int/)
- Badir S., Mouratidou, E. (dir.), 2012, dossier : Étendue de la réflexivité, MethIS, vol.3, Presses universitaires de Liège
- Corroy L., Jehel S. (dir.), 2017, *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*. Paris : L'Harmattan
- Cuche D., 1996, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, 1996
- Delory-Momberger C., 2000, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Decitre, collection Anthropos
- Gonnet J. 1997, « Education aux médias : modes et permanences », www.cleml.org .
- Jacquinet G., 1985, *L'école devant les écrans*, Paris : ESF
- Jeanneret, Y., 2014, *Critique de la trivialité, les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*, Le Havre : Éditions Non Standard
- Le Marec J., 2002, *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*, ouvrage d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 7
- Lévinas, E., 1982, *Ethique et infini*, Paris : Fayard
- Ollivier B., 2007, *Identité et identification : sens, mots et techniques*. Paris : Hermès Science Publications, Coll. Communication, médiation et construits sociaux
- Soulé B., 2007, Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherches qualitatives* – Vol. 27, p.127-140
- Seurat A. 2018, Habilitation à Diriger des Recherches : « Les savoirs sur la communication face à l'impératif d'efficacité », soutenu le 7 décembre 2018. Celsa Paris-Sorbonne
- Piette J., 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris : L'Harmattan
- Plous S. (eds.), *Understanding Prejudice and Discrimination*, London, Mc Graw-Hill
- Porcher L., 2006, *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Vuibert, collection comprendre les médias
- Ricœur P., 1991, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil

EDUCATION AUX MÉDIAS ET DÉSINFORMAITON
MEDIA EDUCATION AND FAKE NEWS

JEUNES INTERNAUTES MAROCAINS : ATTITUDE ET COMPORTEMENT FACE À LA DÉSINFORMATION ET AUX FAKE NEWS

**Malika Abentak
Noufissa Machkouri**

LARLANCO
Université Ibn Zohr, Agadir
Maroc- 80000
m.abentak@uiz.ac.ma, m.noufissa@gmail.com

Résumé : La circulation rapide, permanente et exponentielle d'une quantité impressionnante d'informations très variées sur le web rend les récepteurs, souvent, incapables de distinguer la vraie information de la fausse. Les réseaux sociaux numériques, les blogs, les forums, les messageries électroniques, etc. véhiculent des informations dont la source n'est pas toujours connue et contribuent de ce fait à la propagation des fake news, des discours de haine, de propagande mensongère, vidéos truquées, etc. Le récepteur final de ces informations « désinformées » se trouve presque incapable d'identifier, examiner et critiquer ce qu'il lit ou visualise sur le net. Dans ce sens, nous nous intéressons aux jeunes internautes marocains et nous proposons d'étudier l'attitude et le comportement de ces jeunes face aux fake news. Connaître l'attitude et le comportement de ces internautes nous permettrait de savoir si ces jeunes usagers sont au courant des dangers du Net et s'ils font preuve de l'esprit critique en dépit de l'absence d'une institutionnalisation de l'éducation aux médias numériques au Maroc.

Mots-clés : Attitude, comportement, désinformation, éducation aux médias numériques, internautes, médias,

YOUNG MOROCCAN INTERNET USERS :
Attitude And Behaviour Towards Misinformation And Fake News

Malika Abentak
Noufissa Machkouri

LARLANCO
Université Ibn Zohr, Agadir
Maroc- 80000
m.abentak@uiz.ac.ma, m.noufissa@gmail.com

Abstract : The rapid, permanent and exponential circulation of an impressive quantity of varied information on the web, makes the receiver often unable to distinguish the true information from the false. Social networks, blogs, forums, emails, etc. convey information for which the source is not always known and thereby contributes to the spread of fake news, hate speech, false propaganda, videos rigged, etc. The final receiver of this “misinformed” information finds himself almost unable to identify, examine and criticize what he reads or views on the internet. In this manner, we are interested in young Moroccan internet users and we propose to study the attitude and behaviour of these internet users regarding the fake news. Acquainting this would allow us to know if these young users are aware of the dangers of the Internet and if they have a critical mind despite the absence of an education to the digital media in the Moroccan institutions.

Keywords : attitude, behaviour, digital media education, internet users, media, misinformation

Le développement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) a contribué fortement à la prolifération de l'information numérique et à la rapidité de sa circulation. L'espace numérique, « environnement médiatique sursaturé » (Macdonald, 2008), est devenu un lieu de partages et d'échanges, par excellence, d'informations incontrôlables et pas toujours vraies.

Au Maroc, à l'instar des autres pays, les internautes sont témoins d'une ère caractérisée par la facilité de la production, de l'accès et de la transmission de l'information. La communication est devenue plus facile et la « fréquence de son occurrence dans les conversations, dans les débats publics, dans les médias et dans la littérature a littéralement explosé » (Proulx, Breton, 2012 : 329).

Cet essor rapide des TIC permet aux utilisateurs de produire et de diffuser, facilement, et à moindre coût, du contenu médiatique. Le foisonnement de ce contenu pas toujours contrôlé et régulé et la célérité de sa circulation a favorisé l'apparition des fake news, de la désinformation, des rumeurs, de la propagande, et des *deepfake*. Ainsi, il est devenu difficile de distinguer la parodie, le faux contexte et le contenu fabriqué. Il est aussi ardu de dévoiler les intentions de ceux qui créent, diffusent et tirent profit de la circulation de fausses informations. Leurs objectifs sont-ils : nuire, enrichir l'information, valoriser ou dévaloriser des personnalités, des groupes ou encore nourrir des idéologies ?

Les comportements des usagers du Net et particulièrement des réseaux sociaux numériques (RSN) oscillent entre une croyance absolue de tout ce qui est diffusé sur la toile ou encore un doute total des contenus partagés. Devant ce « phénomène massif de croyance – en des idées choquantes – mais aussi de méfiance – à l'égard du discours des élites et des médias – » (Huyghe, 2018 : 80), nous nous intéressons, dans le présent article, au comportement que les jeunes internautes marocains adoptent face à la désinformation et aux *fake news* qui circulent sur le web. Notre problématique s'annonce comme suit : les attitudes et les comportements des jeunes internautes (élèves et étudiants) marocains contribuent-ils à la diffusion massive de *fake news* ou au à la lutte contre ce phénomène ? Pour étudier cette problématique, d'autres questions se posent et s'imposent : ces internautes natifs du numérique sont-ils sensibles aux dangers de l'internet ou demeurent-ils de simples naïfs du numérique ? Ces usagers sont-ils formés à l'éducation aux médias numériques ? Sinon, comment s'éduquent-ils aux médias numériques en l'absence d'une institutionnalisation de cette éducation au Maroc ? Les sites de *fact-checking* (vérification des faits) comme dispositif innovant arrivent-ils à éduquer ces jeunes usagers des réseaux sociaux numériques (RSN) aux médias numériques ?

Pour répondre à ces interrogations, nous allons, dans un premier temps, préciser le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. Nous présenterons, dans un deuxième temps, notre démarche méthodologique. Dans un troisième temps, nous analyserons les résultats de notre recherche.

Cadre théorique

Trois concepts sont à définir : la désinformation, les *fake news* et l'éducation aux médias

La désinformation

Le terme de désinformation est apparu en 1949 dans le dictionnaire de la langue russe avec le sens « d'action d'induire en erreur à l'aide d'une information mensongère » (Rieffel, 2015 :70). Proulx et Breton (2015 : 236), vont dans le même sens et proposent la définition suivante : « une argumentation détournée, sciemment menteuse et trompeuse ». Dans les deux cas, l'objectif est

délibérément d'induire le public en erreur. La désinformation ressemble dans ce sens à la rumeur qui est une « information non vérifiée. En ce sens, elle peut servir à induire en erreur » (Rieffel, 2015 :75). Elle est aussi définie, pour le grand public, comme un ensemble de fausses informations produites volontairement par des personnes pour des intentions mystificatrices, voire malveillantes. (Renard, 2009 : 138).

Si le point commun entre la désinformation et la rumeur est l'intention d'induire l'autre en erreur, qu'est-ce qui les distinguerait des *fake news* ?

Fake news

De prime d'abord, il faudrait préciser qu'il n'existe pas une étude qui trace de manière empirique l'apparition de *fake news* (Harsin, 2018). La signification de *fake news* a évolué à travers le temps. Depuis 1999, ce terme a été utilisé dans un très large sens par des journalistes américains qui animaient de manière ironique une émission satirique basée sur des « info truquées ». L'adjectif « truqué » renvoie ici à la manière de présenter l'émission et aucunement au contenu. En effet la manière de présenter le contenu, qui n'était pas totalement faux, est une imitation des programmes diffusant de « vraies nouvelles » (Harsin, 2018).

En 2016, ce terme est employé pour désigner des « histoires complètement inventées, ou très trompeuses, publiées en ligne. » (Harsin, 2018 : 100). Dans ce sens, *Cambridge Dictionary*, premier dictionnaire à avoir une entrée pour *fake news*, propose la définition suivante : « Des histoires fausses qui ont l'apparence de nouvelles, disséminées sur internet ou utilisant d'autres médias, et créées soit pour influencer les opinions politiques, soit en tant que blagues » (« *Fake news* », *Dictionnaire. Cambridge.org*, cité par J. Harsin, 2018 : 100).

Aujourd'hui et grâce au développement de l'internet, du journalisme et du foisonnement de producteurs, amateurs et professionnels, de contenu numérique, un autre sens s'est vu imposé à ce terme. Les définitions proposées soulignent que les *fake news* ont pour intention de tromper, ressemblent aux faits et correspondent au style de présentation. *L'Oxford Institute for the Study of Computational Propaganda* propose la définition suivante : « des informations fallacieuses, trompeuses ou incorrectes, prétendant être de réelles informations concernant la politique, l'économie ou la culture » (L. Hazard Owen, cité par Harsin, 2018 :101).

Il est évident que les frontières entre la notion de désinformation et celle des *fake news* demeurent floues. Le point commun entre les deux notions est la nature des informations diffusées qui sont dans les deux cas fausses. La désinformation est une diffusion d'informations qui cherchent consciemment à induire le public en erreur. La *fake news*, quant à elle, imite la vraie information et cherche à la faire passer pour vraie alors qu'elle ne l'est pas. Elle se base sur l'émotion et son contenu est partagé, avec ou sans vérification, sur Internet. (Henric, 2018 :121).

Dans la présente contribution, nous emploierons le terme de *fake news* et de désinformation pour désigner la diffusion de fausses informations. L'impact de la diffusion de telles informations sur le Net et les conséquences de cette diffusion sur l'espace public virtuel ou physique nous impose d'avoir recours à l'éducation aux médias.

L'éducation aux médias (dorénavant EM)

Absente des programmes scolaires et universitaires, marginalisée par les décideurs politiques, l'éducation aux médias connaît, désormais, un regain d'intérêt dans plusieurs secteurs (Landrey, 2017). Les changements considérables qu'a connus la société principalement, la médiatisation des rapports sociaux, les métamorphoses technologiques et industrielles rapides, l'émergence d'enjeux sociopolitiques inhérents aux usages et aux pratiques du numérique ont fait éclore des problèmes diversifiés dont la résolution repose sur l'urgence et la nécessité de l'éducation aux médias (dorénavant EM).

L'EM est un point de rencontre d'intérêts multiples : politiques, économiques, sociaux, culturels et éducatifs. Désormais, la lutte contre la radicalisation et l'insécurité, l'intégration sociale et économique, la formation à la citoyenneté, l'expression individuelle et collective passent par l'EM. (Bragg 2002 ; Hoechsmann, Poyntz, 2012 ; Lee, 2010, cité par Landrey, 2017 : 14).

Les objectifs assignés à cette éducation sont nombreux. Ils vont de « la conscientisation des consommateurs aux enjeux de la publicité, en passant par la critique culturelle de la société » (Yousman, 2008, cité par Landry, Basque, 2015 : 50). Cette notion d'objectifs paraît plus importante que la définition du concept lui-même. En effet, la grande majorité des définitions, au lieu de se concentrer, sur la pratique pédagogique de l'EM et sur ses caractéristiques, se focalise beaucoup plus sur ses objectifs liés principalement au développement d'une pensée critique et à la démocratisation de la société (Landry, Basque, 2015). Ceci rend difficile la définition de l'EM et la délimitation des compétences et des savoirs exigés pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

Dans la présente contribution, nous nous alignons sur Landry et Basque, et nous définissons l'EM comme un « domaine privilégié d'application de la recherche critique sur les médias. Celle-ci produit des savoirs concrets visant le développement non seulement d'une praxis de la pensée critique chez les apprenants, mais aussi d'une pléthore de compétences cognitives, techniques, éthiques et comportementales ancrées dans les approches critiques en communication et en éducation. » (Landry, Basque, 2015 : 48).

Dans ce sens, l'EM permettrait aux élèves et étudiants d'acquérir des compétences susceptibles de leur permettre l'analyse, la compréhension et la réflexion critique de contenus médiatiques relatifs à des contextes variés : politique, économique, social, culturel et technologique ayant produit, diffusé et reçu ces contenus. Cette éducation considérée comme une « pédagogie de l'intégration » contribuerait au développement d'habitudes, de compétences et de savoirs nécessaires à la production et à l'usage des environnements médiatiques (Macdonald, 2008, cité par Landry, Basque, 2015 : 49). L'EM est sensée aussi munir les élèves et les étudiants de compétences comportementales qui leur permettraient de « développer suffisamment de confiance en soi et de maturité afin d'être en mesure d'appliquer des jugements critiques sur les textes médiatiques » (Masterman, 1985 : 24)

Selon, N. Landry et J. Basque (2015), former à l'EM, suppose deux conditions :

- La nécessité pour l'école d'adapter ses enseignements et ses méthodes d'enseignement aux changements technologiques. Ceci suppose que l'école est en mesure d'enseigner les médias et d'enseigner via les médias ;
- La capacité de l'école à préparer l'élève au monde médiatique complexe et changeant dans lequel il va interagir. Un l'environnement médiatique digital, où le récepteur est censé comprendre, analyser, critiquer et donner un sens à l'information avant de l'utiliser ou de la partager.

Méthodologie et corpus

Notre analyse de contenu est basée sur un corpus de trois publications d'une page Facebook intitulée, en dialecte marocain « *Matpartagich* » qui signifie « ne partagez pas », de deux podcasts vidéo diffusés sur la chaîne YouTube et d'une chanson en dialecte marocain. Toutes ces productions sont marocaines et traitent aussi de sujets inhérents à la société marocaine.

Le choix du corpus se justifie par son *buzz* médiatique sur les réseaux sociaux et même sur les médias classiques. L'apparition de cette page Facebook a été sujet de débats sur les réseaux sociaux et même sur des stations Radios nationales⁵². Son principe est de publier, dans un premier temps, les fake news et rumeurs ayant marquées le contexte économique, politique, éducatif ou culturel marocain et qui sont diffusées sur le web. Dans un deuxième temps, il est question de la vérification de l'information en présentant sa source et son contexte pour, enfin, valider ou contredire son contenu. Ce travail de vérification ou de fact-checking est un travail de confrontation, preuve à l'appui, des faits et de la manière avec laquelle ils sont présentés sur l'internet.

Pour approfondir les objectifs et les stratégies déployés par ces jeunes qui luttent contre la désinformation et les fake news nous avons réalisé deux entretiens semi-directifs : le premier avec l'administrateur de la page « *Matpartagich* » et le deuxième avec le jeune chanteur marocain A. El Machatt.

Le choix des vidéos podcast est fait non seulement sur la base du buzz qu'elles ont réalisé, mais, et surtout par le nombre très élevé et varié de leurs usagers (analphabètes et instruits). Introduite récemment au Maroc, cette technologie attire un grand nombre d'internautes pour moult raisons : facilité d'usage, gratuité une fois abonné à la chaîne YouTube, possibilité de téléchargement de contenu sur des supports mobiles et l'emploi du dialecte marocain. La rareté des podcasts abordant l'EM est une autre raison qui motive notre choix de ce support.

En fin, nous avons aussi opté pour l'analyse d'une chanson d'un jeune artiste marocain Ayoub El Machatt, qui a choisi l'art, pour sensibiliser les jeunes aux dangers des contenus diffusés sur le Net et pour les initier, à sa manière, à l'éducation aux médias numériques.

Pour étudier ce corpus, nous optons pour une analyse de contenu de la page Facebook, des deux podcasts et de la chanson de l'artiste marocain. Ces podcasts et cette chanson sont diffusés sur la chaîne You Tube. Nous analyserons ce corpus d'un point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC). Nous nous focaliserons donc sur l'étude de ces contenus, de leur structure et de leur forme. Cette analyse nous permettrait d'avoir une idée sur les habitudes ou les pratiques de la recherche de l'information, de sa vérification et de son évaluation dans le quotidien des jeunes internautes marocains. Pourquoi faut-il donc s'intéresser aux pratiques informationnelles de ces jeunes internautes ? Parce que ces jeunes passent plusieurs heures devant leur écran qui diffuse des informations pas toujours vraies, ni contrôlées et surtout dangereuses.

Les dangers de l'internet

Nul ne peut nier, aujourd'hui, que l'espace des médias devient un espace de socialisation des jeunes à côté de la famille et de l'école. Le numérique en général, et l'internet en particulier, constitue l'activité principale de loisirs des adolescents et des jeunes. Il offre un ensemble

52. Passage sur Medi1 TV, <https://web.facebook.com/Matpartagich/videos/820530094969740/> consulté le 02 septembre 2019.

d'informations et de connaissances d'accès facile et de circulation rapide. C'est aussi un ensemble de services, de techniques d'expression et de communication dédié aux enfants, aux adolescents et aux jeunes. Désormais, 98 % des internautes marocains âgés de 15 à 24 ans sont connectés sur les RSN (Enquête ANRT, 2018), ces usagers se connectent via des smartphones. Cependant, en dépit de ces vertus, cette technologie présente aussi des dangers qui font que l'éducation aux médias et aux nouveaux médias devrait être au cœur de la citoyenneté. Les dangers les plus imminents sont l'incapacité de la majorité des adultes à maîtriser l'usage de ces technologies de l'information et de la communication et à contrôler leur utilisation par les enfants et les adolescents. Même au sein de la maison parentale, les enfants et les adolescents ne sont plus en sécurité, au contraire ils sont exposés à de nouveaux dangers et à de nouvelles déviations et délinquances. L'accès facile et excessif à la pornographie, les sollicitations pédophiles, les contenus agressifs, manipulateurs, violents, racistes, une « culture de l'information biaisée », sont quelques-uns des dangers les plus imminents de l'internet et qui seraient loin de contribuer à la formation à la citoyenneté.

La question de l'EM est donc une question cruciale qui ne devrait pas interroger le seul champ éducatif. Les enjeux sont nombreux : enjeux de société, de démocratie et de droit de citoyens. En l'absence de l'EM dans le champ éducatif marocain, nous analysons ici le rôle du numérique et de l'art dans la formation du citoyen marocain à l'EM.

Comment les internautes marocains éduquent et s'éduquent aux médias ?

L'analyse des contenus de trois publications de la page Facebook « Matpartagich » va nous dévoiler certaines stratégies utilisées pour diffuser les fake news et la désinformation. Les deux podcasts du jeune marocain Marouane Lamharzi Alaoui et de la chanson du jeune artiste marocain A. El Machatt nous permettront de découvrir comment ces jeunes procèdent pour former les jeunes internautes à l'EM.

La page Facebook « Matpartagich » ou la nécessité de la vérification des informations numériques

Selon les entretiens que nous avons eus avec l'administrateur, l'objectif poursuivi derrière la création de cette page est la sensibilisation des jeunes internautes marocains aux dangers de l'Internet. L'administrateur a remarqué que les jeunes usagers du net partagent beaucoup de contenus qui ne sont, dans la majorité des cas, ni vrais, ni vérifiés. Il avance : « L'objectif principal de la création de cette page est de lutter contre les rumeurs et les fausses informations qui circulent d'une façon impressionnante au niveau des réseaux sociaux. Nous travaillons dur et de manière continue pour atteindre cet objectif, car au Maroc où la culture orale domine, les gens sont habitués à croire des informations sans les vérifier. ». Face à cette difficulté de lutter contre la désinformation et les fake news, les responsables de cette page ont modifié le titre de la page qui devient « Matpartagich- Fighting Fake News ». Cette modification vise la précision et la clarification de la mission et du rôle de cette page créée en 2019 et qui possède 78,060 suiveurs et est aimée par 76.598 personnes.

Première publication : usage de l'émotion religieuse

La diffusion de cette publication⁵³ a eu lieu après l'adoption officielle, au Maroc, d'une loi pour le rétablissement du service militaire en 2019. Il est question ici d'une jeune fille dans un cabinet médical. Selon la rumeur (image de droite) les jeunes filles marocaines qui se sont présentées au service militaire vont subir un examen médical en vue de prouver qu'elles sont vierges. Le résultat de cet examen sera communiqué aux parents. L'objectif, selon la publication, est d'éviter que les responsables du service militaire n'endossent la responsabilité de la perte de la virginité⁵⁴ des examinées.

Il s'agit d'une image vraie et d'un contenu décontextualisé. Ce contenu est sous forme d'un texte court, trois lignes rédigées en langue arabe classique, pour imiter le style de rédaction des communications officielles. Néanmoins, le glissement d'un *emoji smiley* qui signifie la joie, et l'enthousiasme par rapport au sujet traité et de celle du pouce en l'air qui exprime l'accord, un bon travail, mais aussi, dans les pays arabes, l'honneur, laisse penser que l'information n'a rien d'officiel et n'est pas vraie.

Passer des tests de virginité aux jeunes filles avant d'intégrer le service militaire est une tradition qui se pratiquait, selon certains médias, en Indonésie et en Égypte. Cette pratique a été annulée, en Égypte en 2011 et en Indonésie en 2015 suite à la demande de *Human Rights Watch*. Précisons que la virginité de la jeune fille est liée à la religion musulmane et que cette information décontextualisée fait appel aux émotions religieuses. Rappelons que l'émotion est définie comme « un état affectif qui s'écarte de ce degré zéro qu'est l'indifférence absolue envers un objet » (P. Braud, 1996 :8, cité par P. Bensoit, 2002 : 335). Ce terme peut aussi désigner une gêne physique individuelle, un trouble collectif, une agitation, une colère ou encore un trouble d'ordre politique. Cette fake news aurait pu déclencher une polémique et des joutes sur l'espace public et un trouble d'ordre politique. Elle aurait pu aussi donner naissance à des manifestations des défenseurs des droits des femmes et de l'égalité des sexes. Cette page de *fact-checking* a donc pu avoir un effet sur les internautes, car aucune contestation n'a eu lieu sur l'espace physique.

53. Voir : https://web.facebook.com/Matpartagich/photos/a.307388646593165/375433089788720/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr consulté le 10 septembre 2019.

54. Il est interdit aux femmes, selon la religion musulmane, d'avoir des rapports sexuels avant le mariage. Au Maroc, l'hymen est sacralisé. La mariée risque d'être humiliée, battue, voire répudiée, la nuit de noces, si son mari découvre qu'elle n'est pas vierge.



Figure 1 : Le test de virginité est une condition pour la sélection et l'incorporation des appelées au service militaire

Selon cette publication, les internautes sont beaucoup plus actifs dans le partage d'informations non vérifiées que dans leur vérification, la recherche de leur source ou encore le partage de la vraie information. D'ailleurs, la page qui a diffusé la désinformation a collecté : 26179 réactions, 3293 commentaires et 1715 partages (image à droite, figure 1). Par contre, celle qui a diffusé la vraie information (image à gauche, figure 1) n'a eu que : 1,100 réactions, 46 commentaires et 40 partages. Sur l'espace numérique il y aurait une différence entre croire, dire et faire.

Nous remarquons que les internautes accordent plus d'importance à la fausse information et sont beaucoup plus enclins à la croire pour les raisons qui seront expliquées dans le premier podcast.

Publication 2 : le sentiment d'appartenance sociale

Cette publication⁵⁵ montre à droite l'image d'élèves qui étudient dans des conditions lamentables. Selon ces *fake news*, il est inconcevable que le Maroc, qui possède des écoles délabrées telle celle présentée sur la page, organise le festival *Mawazine*⁵⁶. Cette image qui représente une école en Iraq est décontextualisée et le contenu est fabriqué. Ce texte rédigé en arabe classique fait le lien entre l'état supposé de l'école marocaine et l'organisation d'un festival de musique qui coûte cher au pays. Ce lien vise à faire sentir aux destinataires qu'ils ne sont ni compris, ni valorisés, ni sécurisés dans leur pays. C'est donc ébranlé et déstabilisé le sentiment d'appartenance sociale des internautes.

Le nombre de partages énorme de la fake news (7655) et le nombre de commentaires ne dépassant pas 50, prouve que cette désinformation a été partagée sans vérifier ni sa source ni sa véracité dans des documents fiables. Ici aussi, il semblerait que les internautes sont beaucoup plus intéressés par la désinformation ou la fake que par la vérité. Il paraîtrait aussi que ces internautes sont plutôt soulagés

55. Voir : https://web.facebook.com/Matpartagich/photos/a.307388646593165/392280194770676/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr consulté le 10 septembre 2019.

56. Mawazine est un festival organisé au Maroc et par le Maroc chaque année. C'est le plus grand festival de musique en Afrique. Il réunit des artistes talentueux et célèbres venant de partout dans le monde. Il accueille un public record de 2,75 millions de spectateurs en 2019.

par certains éléments de la désinformation ou des fake news qui les réconfortent dans leurs croyances et dans leurs idées reçues que par des éléments de vérité qui risqueraient de les déstabiliser en les faisant plonger dans le doute.

Publication 3 : fake news et le pouvoir de nuisance

Cette publication⁵⁷ est sous forme de capture d'écran d'une image publiée dans un groupe Facebook des enseignants contractuels, et présente, sur le grand plan, un pied avec une chaussure trouée. À l'instar des publications précédentes, la documentation visuelle domine ici aussi. Cette publication, au contenu manipulateur, porte atteinte à l'image du Maroc et des Marocains. Le commentaire en haut souligne que cette scène est prise lors de la présentation de l'hymne national dans une école marocaine, ce qui est faux, car il s'agit d'une ancienne photo prise en Jordanie. La question « de quelle nationalité vous nous parlez ? » est posée au-dessus de l'image. Elle est suivie de deux *hashtags* #Pays et #Maroc.

Ici aussi le nombre de partages de la *fake news* est plus élevé que celui de la vérité. Il semblerait que nous sommes dans l'ère de la poste -vérité, terme considéré par les dictionnaires comme « des circonstances dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence pour modeler l'opinion publique que les appels à l'émotion et aux opinions personnelles ». Cette publication a été diffusée lors des manifestations des enseignants, nouvellement recrutés, contre leur statut d'enseignants contractuels et militant pour avoir le statut d'enseignants permanents. Rappelons que ces enseignants ont signé de leur plein gré et en toute conscience et connaissance de cause le contrat selon lequel ils seront recrutés en tant que contractuels. Cependant, le nombre de partages de la fausse information montre encore que les « fabricants » de cette désinformation usent beaucoup plus des émotions pour fragiliser ou affaiblir la raison. Comment donc faire pour ne pas être victime de la désinformation et des *fake news* ?

Podcast 1 : « fais attention, on te ment »

Les podcasts de Marouane Lamharzi Alaoui ont des fins éducatives et traitent, exclusivement, de la technologie, de la culture et de la science. Dans cette vidéo⁵⁸, le podcasteur définit, dans un premier temps, les fake news, les mensonges, la désinformation et précise leurs canaux de communication. Il commence par expliquer, en se basant sur des études académiques, que le cerveau analyse, de façon superficielle et sans aucune réflexion approfondie, les informations qui ne correspondent pas à son système de croyances. Il précise aussi que face à ce type d'information le cerveau se met en alerte comme si la personne est en danger et commence à analyser ce qu'il lit ou entend en faisant appel, non pas à la raison, mais plutôt aux émotions. Par contre, quand la personne est en face à des informations qui sont en congruence avec son système de valeurs, elle se sent à l'aise, croit l'information et se comporte de façon rationnelle. Elle peut même discréditer une information vraie pour l'unique raison qu'elle ne correspond pas à son système de valeurs.

57. Voir : https://web.facebook.com/Matpartagich/photos/a.307388646593165/392280194770676/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr consulté le 10 septembre 2019.

58. Voir : <https://www.youtube.com/watch?v=LHWT5boWS1c>, consulté le 17 novembre 2019

Dans un deuxième temps, le podcasteur a attiré l'attention des internautes sur le fait que le Web, ainsi que les médias classiques diffusent des *fake news*. Il a aussi incité les jeunes à chercher la source de l'information à la vérifier dans d'autres sources plus fiables et à se poser des questions par rapport à l'authenticité et à la véracité de l'information lue avant de décider de la partager.

Dans un troisième temps, M. Lamharzi Alaoui a répertorié les cinq types ou catégories des *fake news* : les informations créées ou diffusées par les journalistes pour le buzz et le gain d'argent, les informations inventées et diffusées sur les (RSN) et faisant appel aux émotions, les informations vraies, mais décontextualisées, les informations provenant d'un site moqueur et le dernier type, le plus dangereux, sont les informations diffusées comme propagande et qui servent des agendas politiques et idéologiques.

Dans un quatrième temps, le podcasteur a proposé des pistes pour combattre les *fake news*. Ces dernières se résument en : la diversification des sources fiables pour vérifier les contenus, la différenciation entre les sites et les médias qui diffusent les fausses informations et ceux qui relayant les vraies informations et la nécessité de faire preuve d'un esprit critique. Il précise que pour les images, il faudrait vérifier leur origine au niveau de Google images ou au niveau d'autres moteurs de recherche. Pour donner sens à son discours, l'animateur a joint des liens sources de tous les exemples qu'il a donnés, dans le descriptif de la vidéo.

Podcast 2 : les techniques du *deepfake* et leurs dangers

La deuxième⁵⁹ vidéo traite des techniques de montage vidéo offerts par l'intelligence artificielle et plus particulièrement par les machines *Learning*. En se basant sur un exemple de vidéo truquée montée par le podcasteur lui-même, ce deuxième podcast précise d'abord que le *deepfake* « un faux quel que soit la nature de son contenu : vidéo, image, audio ou texte, conçu grâce à l'intelligence artificielle » est devenu un jeu d'enfant presque gratuit. Selon le podcasteur, les *deepfake* les plus diffusées actuellement sur l'internet sont des vidéos truquées dans lesquelles les visages et la voix d'une personne connue sont truqués, lui faisant dire ou faire ce qu'elle n'a jamais dit ou fait. Le réalisme des images composées fait que le *deepfake* est un instrument efficace et dangereux pour manipuler l'opinion.

Selon ce podcasteur, le danger des *deepfake* est imminent au Maroc où les gens croient rapidement ce qu'ils entendent, voient ou lisent sans aucune vérification ou évaluation. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle il diffuse cette vidéo. La deuxième raison est d'éviter aux jeunes internautes d'être victimes d'extorsions. Un autre danger de ces vidéos est leur usage pour affaiblir certains politiciens et candidats lors des élections ou pour déstabiliser les citoyens et départager les opinions.

Enfin pour conclure, le podcasteur insiste sur l'urgence de promulgation de lois qui régulent l'usage des technologies de l'information et de la communication et sanctionnent les pratiques numériques malveillantes. Ici aussi, le présentateur revient sur la nécessité d'une EM surtout numérique.

59. Voir : <https://www.youtube.com/watch?v=CQnXfGQ8JNk>, consultée le 16 novembre 2019.

La chanson de A. El Machatt et la post-vérité

Avec l'avènement de la pandémie du Covid-19, la diffusion des rumeurs et les *fake news*, relatives surtout à la médecine, à la politique et aux statistiques des personnes atteintes du virus Covid-19, se sont propagées d'une manière exponentielle. En effet, lors du confinement, les personnes utilisent, plus qu'avant, les RSN et restent branchées devant leurs écrans toute la journée. Les efforts des jeunes internautes se sont multipliés pour abroger la fausse information et inciter les usagers à chercher des sources fiables sur Internet avant de croire et partager la rumeur.

Ayoub El Machatt, jeune musicien marocain aux multiples talents, a choisi sa propre stratégie pour sensibiliser les gens aux dangers des *fake news* et de la désinformation et pour les inciter à avoir un esprit critique et à se baser sur la raison et non sur les émotions pour évaluer les informations avant de les partager. À travers une chanson « Pissenlit »⁶⁰ il diffuse un message profond aux jeunes internautes marocains. Cette chanson est considérée comme une nouvelle forme d'expression artistique contre les rumeurs et les *fake news*.

À notre question : pourquoi le choix de la chanson comme moyen de lutte contre la désinformation, le musicien a répondu : « L'art est tout d'abord un puissant outil de communication qui a démontré son efficacité au fil des siècles (la censure n'aurait pas dû exister si ce n'était pas le cas). Utilisé comme instrument de propagande, d'endoctrinement ou encore d'éveil social et culturel, l'art m'est paru comme le moyen le plus naturel pour exprimer mon coup de gueule ». Les dangers de la diffusion des *fake news* et de la désinformation expliquent aussi le choix de la chanson comme moyen de lutte contre ce phénomène menaçant la société marocaine : « J'ai écrit et composé cette chanson pendant le confinement lié la pandémie de la Covid-19, période durant laquelle beaucoup de *fake news* et d'intox circulaient et proliféraient dans une société manquant cruellement d'esprit critique, prête à croire n'importe quel charlatan venu avec un remède « miracle » ou une invention frauduleuse, pourvu qu'il manipule les émotions au lieu de donner des preuves empiriques », continue A. El Machatt.

La nécessité d'une éducation aux médias devient urgente et obligatoire dans les écoles, surtout avec l'augmentation rapide des jeunes internautes. Les commentaires et les *likes* des pages du jeune artiste sont très positifs et encouragent l'EM et proposent même que cette discipline soit intégrée dans les programmes scolaires dès le primaire.

Sur un ton sarcastique, le chanteur dénonce le fait que les charlatans sont devenus plus crédibles que les savants et que les citoyens, naïfs, continuent à faire appel à leurs émotions au détriment de leur raison et à liker et partager sans aucune vérification. Il souligne le fait que les internautes n'ont plus de référence et sont devenus indécis et prêts à croire n'importe quel mensonge qui désormais compte plus que la vérité. Il avoue en avoir assez des mythes religieux, culturels et sociaux véhiculés par des médias « paresseux » qui ne cherchent plus la vérité. Il incrimine aussi les internautes qui font preuve d'une « avarice intellectuelle et cognitive » et qui sont disposés à être « crédules ».

60. Voir : <https://www.youtube.com/watch?v=0u-VNlApxiI>, consulté le 12 mai 2020.

Comportements et attitudes des jeunes internautes face aux *fake news*

Nous avons vu à travers les cas précédents que le nombre de partages de la désinformation et des fake news est très élevé par rapport à celui des pages qui ont vérifié et contrôlé le contenu et la source de l'information. Ceci montre que les internautes ne vérifient pas l'information qu'ils partagent et ont tendance à avoir beaucoup plus recours à leurs émotions qu'à leur raison. Les caractéristiques de la rumeur selon Rouquette sont : l'implication, l'attribution, l'instabilité et la négativité. Ce dernier trait engendre des situations inquiétantes, des sentiments négatifs (publication 3) et inhibe la raison.

Conclusion

Au Maroc, les chiffres du rapport «*Digital 2018*» montrent que 56 % des Marocains utilisent l'internet. L'âge de 98,4 % de ces internautes est compris entre 15 et 24 ans. La moitié de ces internautes passe plus d'une heure sur internet. (Enquête ANRT, 2018)⁶¹. Face à ces données, les initiatives de *fact-checking*, de sensibilisation aux dangers de l'internet, de la désinformation et de la *fake news* réalisées par des jeunes sont importantes, mais demeurent insuffisantes pour former les enfants et les jeunes à l'EM. Le développement d'un esprit critique, la capacité d'évaluer, de filtrer et de valider l'information sont les compétences que les usagers du Net devraient développer pour lutter contre toute radicalisation, manipulation digitale, cosmopolitisme, rumeurs électroniques, *fake news*... La lutte contre les fake news, la désinformation, les *deepfake* est entamée, au Maroc, en dehors de l'enceinte académique, mais n'est -il pas temps pour les académiciens d'assumer leur part de responsabilité dans l'EM des enfants et des jeunes tout au long de la vie vue que les technologies utilisées pour induire l'autre en erreur ne cessent de se développer ?

RÉFÉRENCES

Audebrand F., 2010, « L'éducation aux nouveaux médias, un impératif éducatif », Les Cahiers Dynamiques, 47(2), 21-29. Accès : <https://doi.org/10.3917/lcd.047.0021> consulté le 19 Mai 2020.

Bardin L., 1977, *L'analyse de contenu*. Paris, France.

Chaudiron S., Ihadjadene M., 2004, « Évaluer les systèmes de recherche d'information : Nouveaux modèles de l'utilisateur », Hermès, (39), pp. 170-178. Accès : <https://doi.org/10.4267/2042/9479> consulté le 24 Mai 2020.

Jenkins H., 2006, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, (Revised éd.). New York, Etats-Unis, NYU Press.

Harsin J., Richet I., 2018, « Un guide critique des fake news : de la comédie à la tragédie », *Pouvoirs*, 164(1), pp. 99-119. Accès : <https://doi.org/10.3917/pouv.164.0099> consulté le 20 Mai 2020.

61. Enquête ANRT,2018/ <https://www.anrt.ma/sites/default/files/publications/enquete-tic-2018.pdf>

Henric L., 2018, « Les fake news, entre outils de propagande et entraves à la liberté de la presse », *Hermès, La Revue*, 82(3), pp. 120-125. Accès : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2018-3-page-120.htm>. Consulté le 1 Juin 2020

Gardiès C., Fabre I. & Couzinet, V, 2010, « Re-questionner les pratiques informationnelles », *Études de communication*, 35(2), pp. 121-132. Accès : <https://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2010-2-page-121.htm>. Consulté le 19 Mai 2020.

Landry N., & Basque J, 2015, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. Communiquer », *Revue de communication sociale et publique*, (15), pp. 47-63. Accès : <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664> consulté le 26 septembre 2019.

Pierre B., 2002, « Émotion religieuse et ordre monarchique », *Hypothèses*, 5(1), pp. 335-344. Accès : <https://doi.org/10.3917/hyp.011.0335> consulté le 1 Juin 2020.

Proulx S., 2007, « Web participatif : vers un engagement citoyen de l'utilisateur ? » *Éthique et droits de l'homme dans la société de l'information*, Commission française pour l'UNESCO et conseils de l'Europe, Strasbourg.

Rieffel R., 2015, *Sociologie des médias*, Ellipses, Paris.

Renard J., 2009, 8, « L'étude des rumeurs », in : Michel-Louis Rouquette éd, *La pensée sociale* (pp. 137-157). Toulouse, France : ERES. Accès : <https://doi:10.3917/eres.rouqu.2009.01.0137>

DIFFUSION DES FAKE NEWS EN CÔTE D'IVOIRE NÉCESSITÉ D'UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION DE LA JEUNESSE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE ?

Sylvain Boua Paulin Akregbou

Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo (Côte d'Ivoire)
Département des Sciences de l'Information et de la Communication
sylvain.akregbou@upgc.edu.ci

Florence Ahou Agney

Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo (Côte d'Ivoire)
Département des Sciences de l'Information et de la Communication
fagney71@gmail.com

Résumé : S'inscrivant dans la théorie des cultural studies, ce travail vise à développer l'esprit critique des citoyens en les amenant à vérifier la crédibilité des contenus médiatiques qu'ils consomment. Il s'intéresse aux effets des fake news sur les jeunes à partir de l'analyse d'un cas qui a créé une onde de choc en Côte d'Ivoire. Il s'agit de la profanation de la tombe de la star ivoirienne DJ Arafat par ses propres fans, victimes de manipulation des fausses informations. Ce scandale inimaginable a provoqué une grave crise sociale et politique marquée par des emprisonnements, des casses et un remaniement ministériel. Ce fait présente les conséquences des fake news dans un pays où l'éducation aux médias n'est pas encore une réalité. D'où la nécessité de l'instituer dans la politique éducative pour amener les jeunes à discerner le vrai du faux des contenus médiatiques.

Mots-clés : Fake news, manipulation, éducation aux médias, numérique, jeunes, Côte d'Ivoire

FAKE NEWS BROADCASTS IN CÔTE D'IVOIRE
**The need for media and information education
for young people in the digital age?**

Sylvain Boua Paulin Akregbou

Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo (Côte d'Ivoire)
Département des Sciences de l'Information et de la Communication
sylvain.akregbou@upgc.edu.ci

Florence Ahou Agney

Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo (Côte d'Ivoire)
Département des Sciences de l'Information et de la Communication
fagney71@gmail.com

Abstract : This work is part of the theory of cultural studies and aims to develop the critical spirit of citizens by leading them to verify the credibility of the media content they consume. It is interested in the effects of fake news on youths from the analysis of a case that created a wave of shock in Côte d'Ivoire. It is about the desecration of the grave of Ivorian star DJ Arafat by his own fans, victims of manipulation of false information. This unimaginable scandal has led to a severe social and political crisis marked by imprisonment, breakages and a cabinet reshuffle. This fact presents the consequences of fake news in a country where media literacy is not yet a reality. Hence the need to introduce it in educational policy in order to get young people to discern between true and false media content.

Key words : Fake news, manipulation, media education, digital, youths, Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, l'usage des Réseaux Sociaux Numériques (RSN) a bouleversé le rapport des citoyens à l'information. Nombre d'entre eux y ont recours quotidiennement pour s'informer, communiquer, interagir et produire des contenus. Ces plateformes favorisent la diffusion de toutes sortes d'informations parmi lesquelles les fake news. Définies comme des « informations fausses, sensationnelles, falsifiées, tronquées », les fake news sont « journalisées, c'est-à-dire conçues pour ressembler à des informations telles que produites par les journalistes » (Mercier, 2018 : 5). Elles sont incarnées à travers des rumeurs, des vidéos truquées et des détournements d'images. Touchant à des sujets sensibles ou non, elles sont volontairement utilisées pour manipuler et tromper l'opinion des individus. Ce sont généralement des informations mensongères destinées à illusionner la personne qui les lira. Ces fake news présentent effectivement des risques d'intox pour la population surtout des jeunes qui les consomment sans discernement. L'ampleur prise par leur diffusion ces dernières années est inquiétante. Leurs conséquences débouchent régulièrement sur des crises sociales et politiques mettant à mal l'équilibre de la société. Des études ont révélé que la survenue de ces crises est provoquée, en partie, par la désinformation de la population (Bahi et Thérroux-Bénoni, 2008 ; Blé, 2009). Cette situation démontre manifestement que les usagers ne vérifient pas la crédibilité ni les sources des informations. Ils y adhèrent et les partagent systématiquement sans faire preuve d'esprit critique. Contrairement à certains pays, l'éducation aux médias n'est pas encore une réalité dans le système éducatif ivoirien. La Côte d'Ivoire avait expérimenté dans les années 1970 une éducation par les médias avec l'enseignement télévisuel. Cette méthode a été abandonnée en 1982 à cause des échecs massifs à l'examen du Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE). Elle a certes permis aux élèves d'avoir une bonne expression à l'oral, mais ils ont eu de nombreuses lacunes à l'écrit (Désalmand, 1986). Depuis cette expérience, aucun programme pédagogique lié aux médias n'a été élaboré pour susciter une prise de conscience sur ses enjeux. Aussi, dans un contexte où les jeunes sont portés sur le sensationnel et les buzz, l'absence d'une politique d'éducation aux médias est préoccupante et suscite des interrogations. Comment développer leur esprit critique contre les effets des fake news ? Comment susciter chez eux une approche distanciée des contenus médiatiques ? Autrement dit, la nécessité d'éduquer les jeunes Ivoiriens aux médias et à l'information ne s'impose-t-elle pas à l'ère du numérique ?

Approche théorique et méthodologique

La littérature consacrée à l'éducation aux médias met l'accent sur son caractère transversal aussi bien dans les champs des sciences de l'information et de la communication que des sciences éducatives et pédagogiques. L'éducation aux médias est présentée à la fois comme une réponse aux préoccupations sociales et politiques touchant à la production et à la consommation médiatiques. Elle fait suite à la place importante que les médias occupent dans la vie des citoyens (Gonnet, 2001 ; Bazalgette et al. 1992). Elle favorise l'accès « aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leurs contenus, en intégrant des capacités créatives et communicationnelles » (Corroy, 2016 : 5). Plusieurs approches théoriques sont utilisées pour questionner l'éducation aux médias, allant de la protection contre les médias à la littératie médiatique. La présente étude s'inscrit dans la théorie des cultural studies prenant en compte à la fois la dimension discursive de la production médiatique et les questions de la réception subsumée dans un domaine critique, culturel et contextualisé. Pour cette approche, les effets des médias sont limités et le public est responsable de ses choix devant les offres médiatiques. Convier une personne à une démarche d'éducation aux médias, revient à l'amener à s'interroger sur les modalités de réception des messages des différents médias et chercher à comprendre la nature de leurs effets (Piette, 2001).

Cette recherche vise à démontrer, à partir de la profanation du sépulcre de DJ Arafat ⁶², la nécessité d'une éducation aux médias des jeunes à l'ère du numérique. Elle ambitionne de développer leur esprit critique en les amenant à vérifier la crédibilité des publications (vidéos, images, textes) diffusées par les médias et les sites Internet (Moreau et al. 2013). Ce qui justifie l'hypothèse de travail selon laquelle les crises suscitées par les fake news dans la société ivoirienne s'expliquent par l'absence d'une politique d'éducation aux médias. Ce travail repose sur des données qualitatives recueillies au moyen d'une recherche documentaire. Il analyse les fake news relatives au décès de DJ Arafat publiées sur Facebook et les sites de presse en ligne (afrique-sur7.fr, afriksoir.net, pressecotedivoire.ci, linfodrome.com, koaci.com). Ces médias numériques offrent la possibilité aux internautes d'interagir. Leurs commentaires constituent un matériau empirique inédit permettant d'appréhender leurs pensées. Ce sont des indices révélateurs des pratiques ou des opinions exprimées sur les informations publiées. Ces réactions, sous forme de messages écrits, constituent un corpus riche pour analyser leurs attitudes critiques ou non. Le corpus étudié porte sur les obsèques et la profanation de la tombe de l'artiste. Ce scandale a soulevé une vague d'indignations sur le plan national et international. Il est devenu une véritable affaire d'État provoquant une grave crise sociale et politique. Il existe, certes, des cas suscités par les fake news qui attisent ou développent des crises en Côte d'Ivoire (Akregbou et Agney, 2020). Mais celui étudié ici est le plus illustratif en termes d'effets sur les jeunes.

Fake news autour du décès de DJ Arafat

Victime d'un terrible accident de moto dans la nuit du dimanche 11 août 2019 à Abidjan, la star ivoirienne du coupé-décalé DJ Arafat décède à l'âge de 33 ans des suites d'une commotion cérébrale. Houon Ange Didier à l'état civil est plus connu sous les surnoms de « Yôrôbô », « Commandant Zabra » ou « le Daishikan ». Malgré l'annonce officielle de son décès par sa famille, les autorités et les médias nationaux (RTI, Fraternité Matin) comme internationaux (France 24, RFI, CNN), ses fans sont restés sceptiques. Ils refusaient d'y croire à cause des fake news qui circulaient. En effet, deux jours après le décès, une rumeur persistante sur les RSN colportait que sa famille biologique n'avait pas encore vu son corps. Ce qui supposait que l'artiste était en vie.

Quelques jours après son accident, une autre fake news portant sur la disparition du cadavre de la star avait créé un scandale. Des informations sur les RSN indiquaient, à cet effet, que l'artiste avait été entraîné dans la franc-maçonnerie par son parrain, un ministre de la République. Il aurait été tué parce qu'il voulait en sortir. Son corps aurait été pris par les francs-maçons pour pratiquer des rituels sataniques. Informations prises au sérieux par ses fans quand un pasteur a annoncé sur Facebook que la dépouille de l'artiste a disparu de la morgue. Malgré le démenti formel publié par Ivoire Sépulture (Ivosep), entreprise des pompes funèbres, ces jeunes ont exprimé leur irascibilité : « on dit que les mystiques ont pris son corps ».

La dernière fake news est une vidéo dans laquelle DJ Arafat s'adressait à ses admirateurs dans un éclat de rire : « On dit que je suis décédé. L'homme qui est mort peut faire un direct ? C'est un mensonge ». Cette vidéo circulant en boucle sur les RSN a convaincu ses partisans qu'il n'est pas mort. Pour eux, leur idole a simplement fait un buzz sur sa mort pour relancer sa carrière. En témoignent leurs propos : « Yorobo n'est pas mort », « Yorobo fait un buzz ». En fait, il s'agissait d'une vieille vidéo qu'un internaute avait mis en ligne.

62. DJ Arafat était le roi du coupé-décalé, musique populaire urbaine ivoirienne

Le constat est que, de son vivant, l'artiste était passé maître dans l'art du buzz à travers des clashes et des scandales. Il publiait régulièrement des vidéos sur sa page Facebook en direction de ses fans qu'il appelait affectueusement les « Chinois » à cause de leur grand nombre en comparaison avec la population chinoise. Or, ces derniers ont une propension à croire en tout ce qui est publié par lui. La tension créée autour de son décès révèle que nombre d'entre eux n'ont pas accepté l'idée de sa mort, victimes probablement de la désinformation.

De l'hommage national à la profanation de la tombe

Entièrement prises en charge pour un montant de 150 millions de FCFA (230 000 euros), les obsèques du « roi du coupé-décalé » ont été organisées par l'État ivoirien pour son immense contribution au rayonnement artistique du pays. Un hommage national lui a été rendu dans la nuit du vendredi 30 au samedi 31 août 2019 au stade Félix Houphouët-Boigny. Cette cérémonie a été simultanément retransmise en direct sur les chaînes de la télévision nationale et projetée sur des écrans géants dans les communes d'Abidjan. Elle a été honorée par la présence de plusieurs personnalités politiques (Ministres et Députés), sportives (Didier Drogba, Kader Keïta) et du showbiz (Espoir 2000, Ismaël Isaac). Cette commémoration a pris une dimension internationale avec la participation d'une cinquantaine d'artistes venue de la France (Dadju, Dj Mix), de la RDC (Koffi Olomidé, Fally Ipupa), du Nigéria (Davido, Martins), du Mali (Sidiki Diabaté) et de bien d'autres pays. Cet hommage a été marqué par trois faits étranges qui vont davantage donner du crédit aux infox.

Le premier fait est lié à la dépouille de l'artiste. Prévues pour 4 heures du matin, c'est finalement à 6 heures qu'elle est arrivée au stade. Ses nombreux fans commençaient à se convaincre que sa mort était bien réelle. Les images projetées sur les écrans ont montré de grands moments d'émotions et de douleurs avec des « Chinois » affligés à la vue du cercueil. Impatients de voir le corps de leur idole, ils ont été tenus à l'écart. Seuls les membres de la famille et les officiels ont pu le voir. Leur attente a donc été vaine. Cela semble avoir légitimé leurs suspicions quant au cadavre qui était dans le cercueil. Le sentiment d'avoir veillé pour rien a provoqué leur indignation : « Nous étions au stade depuis hier jusqu'aujourd'hui à 7 heures et on va se foutre de nous à la fin ? ». « Même s'il est décédé, nous devons voir clair dans l'affaire ». « Les Chinois n'aiment pas les foutaises ».

Le second mystère est relatif à la présence de plusieurs corbillards au stade. Les jeunes ont en effet trouvé curieux que le cortège funèbre comporte plus d'un corbillard. Cela a suscité des interrogations chez eux : « Comment trois corbillards peuvent aller à l'enterrement d'un seul corps ? C'est du jamais vu ! », « Depuis le stade, on a vu des choses bizarres. Il y avait plusieurs corbillards pour un seul corps. Pourquoi ? » Pour ces derniers, c'est le signe qu'il y a quelque chose d'anormal.

Le troisième mystère est leur interdiction d'accéder au cimetière. Après avoir mobilisé des milliers de « Chinois » pour une veillée d'hommage, les organisateurs et les corps habillés les ont empêchés d'accompagner leur idole à sa dernière demeure. Pour les fanatiques, c'est la preuve qu'on leur cachait effectivement quelque chose. Ce geste de trop a confirmé tous leurs soupçons. Ceci explique à juste titre leur colère : « ils ont joué avec notre esprit ». Ils vont dès lors chercher à vérifier si c'est vraiment le corps de DJ Arafat qui est dans la tombe. Par centaines, des jeunes ont débordé les forces de sécurité, envahi le cimetière et déterré le cercueil. Ils l'ont ouvert et déshabillé le corps pour le toucher, l'exposer aux yeux de tous et aux caméras des smartphones afin de s'assurer que c'était bien lui. « On a tout fait pour voir si le corps du Daïshi était réellement dans le cercueil enterré au cimetière ». Par ce geste, ces jeunes voulaient, comme Saint-Thomas, vérifier que c'était le cadavre

de leur idole contrairement aux informations véhiculées. La certitude que devrait apporter la vérification du corps a laissé place à une polémique. Tandis que certains affirment que c'est bien le corps de l'artiste qu'ils ont vu dans le cercueil, d'autres disent le contraire : « Ce n'est pas lui ! », « Quand on a ouvert le cercueil, le corps qu'on a trouvé ne ressemblait pas à Arafat. On a cherché ses tatouages, on n'a pas vu », « il n'a pas de tatouages sur le corps ». Ils en veulent pour preuve l'absence de tatouages sur le cadavre. De son vivant, l'artiste en était couvert.

Formatés par les fake news, ces jeunes se sont donc adonnés à une scène macabre, incroyable et inimaginable. Cette profanation, abondamment relayée sur les RSN, a soulevé une vague d'indignations au sein de la population provoquant ainsi une crise sociopolitique avec l'emprisonnement d'une dizaine de jeunes et des casses de véhicules et des feux tricolores. Pis, ces débordements non maîtrisés auraient même provoqué le changement du ministre en charge de la sécurité. La profanation de la tombe de DJ Arafat est donc la conséquence de la diffusion des fake news qui ont circulé sur sa mort et de la politisation qui en a été faite.

Malheureusement, la mauvaise gestion des informations et le mystère entretenu autour des obsèques par les organisateurs ont donné du crédit aux infox entérinant ainsi les croyances de ces jeunes.

Analyse des effets des fake news sur la jeunesse

Le décès de DJ Arafat fut un terrible choc pour ses milliers de fans appelés « Chinois » qui lui vouaient un culte sans limites. La star ivoirienne leur procurait de la joie et de l'espoir. L'artiste était surtout adulé par les jeunes des classes défavorisées, massivement touchés par le chômage et fascinés par sa trajectoire spectaculaire. Ayant grandi au son de sa musique, ils se reconnaissent en lui grâce à son histoire. Parti de rien, l'artiste a connu, comme eux, une vie de rue marquée par la débrouillardise et, à force de travail, s'est hissé au sommet de son art. Cet attachement expliquerait leur attitude à refuser la mort de leur idole. Confrontés finalement à la dure réalité du décès, ils ont commencé à faire leur deuil. L'organisation des obsèques est généralement du ressort de la famille du défunt qui procède à l'enterrement selon ses coutumes. Mais en lieu et place, ce sont plutôt des funérailles grandioses qui leur ont été servies. Certes, il est de notoriété que le gouvernement rende des hommages de la nation à une personnalité qui décède. Cependant, l'accent a été davantage mis sur le côté « bling-bling » des obsèques. Toutes les communications portaient sur la mobilisation exceptionnelle des jeunes et les grands moyens financiers décaissés par le Chef de l'État pour la réussite des funérailles. Tout cela a été perçu par ces jeunes comme une récupération politique.

Face à cette instrumentalisation politique, des petits malins et certains cyber-activistes de l'opposition ont répandu des fake news pour saboter les funérailles. Façonnés par ces fausses informations et les théories du complot, les « Chinois » ont participé aux obsèques avec des idées et des présomptions. Ils étaient persuadés que le corps de DJ Arafat n'irait pas au cimetière. Malheureusement, rien n'a été fait pour lever le doute dans leur esprit. Il n'y a pas eu de démenti formel ni officiel contre toutes ces intox, ce qui a fini par corroborer leurs soupçons. Pour se rassurer, ils ont profané la sépulture de leur idole en justifiant leur acte comme la conséquence de leur suspicion et de leur colère. Mais à l'analyse, cette grave dérive qui a choqué le monde entier semble plutôt être le résultat du manque d'esprit critique et de la désinformation dont ces jeunes ont été victimes.

Les autorités et le comité d'organisation ont négligé l'aspect psychologique des « Chinois » dans la gestion des funérailles. Ils ont minimisé la popularité de DJ Arafat et l'extrême jeunesse de ses adorateurs. L'instrumentalisation faite de la mort de l'artiste avait créé une crise de confiance entre

eux et ces jeunes. Dans ce contexte ambiant, ceux-ci avaient besoin de voir pour croire. Tous les ingrédients étaient réunis pour un esclandre. Malheureusement, rien n'a été fait pour les amener à accepter la mort de leur champion. Pour lever leurs suspicions, la lutte contre la diffusion des fausses informations s'imposait avec des messages d'apaisement centrés davantage sur le recueillement que sur la fête. En sus, l'exposition du corps de l'artiste avec son accoutrement de DJ aux yeux de tous aurait pu éviter la profanation.

Aujourd'hui, c'est la jeunesse ivoirienne tout entière qui est en crise. Elle est constamment intoxiquée par ces fausses informations diffusées à grande échelle sur les RSN qu'elle consomme à outrance à partir de leur smartphone, tablette ou ordinateur. L'environnement informationnel dans lequel ces jeunes évoluent s'est fortement métamorphosé avec l'avènement des médias sociaux et la multiplication des sources d'information. Les Fake News se servent des bulles socio-culturelles et jouent sur les émotions et les codes culturels des individus. Dans le cas d'espèce, elles ont exploité à souhait l'imaginaire des jeunes. Répondre aux Fake News, nécessite avant tout de comprendre les mécanismes qui leur permettent d'éclorre et de se diffuser. Les simples démentis ou les preuves seules ne suffisent plus à décrédibiliser les fausses informations face à l'émotion qu'elles suscitent. De même, les médias d'État ne font pas de fact checking pour les contenir. Il est donc difficile pour l'Ivoirien lambda de vérifier leur authenticité. Dès lors, chacun y va avec ses moyens pour confirmer ou infirmer l'information reçue.

Discussion

À l'instar des autres pays, la Côte d'Ivoire fait face aux dangers qu'engendrent les fake news. Ce phénomène prend de l'ampleur et bouleverse le rapport des citoyens aux médias et à l'information. Il prospère dans un contexte de crise et prolifère sur les RSN où se construit et se déconstruit l'opinion de nombre de jeunes. Ces plateformes sont devenues pour eux une « porte ouverte sur l'information » (Cordier, 2015, Aillerie, Mc Nicol, 2016), rendant accessible l'information, tout aussi vraie que fausse. L'opportunité de larges diffusions et d'instantanéité qu'offrent ces médias numériques a créé une situation de surinformation, aboutissant dans certains contextes à une désinformation. Or, selon Charaudeau, l'information en soi n'existe pas dans la mesure où « l'information est pure énonciation. Elle construit du savoir et, comme tout savoir, celui-ci dépend à la fois du champ de connaissance qu'il concerne, de la situation d'énonciation dans laquelle il s'insère, et du dispositif dans lequel il est mis en œuvre » (2005 : 26). Ainsi, ces jeunes sont continuellement exposés aux fausses informations et restent vulnérables à leurs effets. La profanation de la tombe de DJ Arafat en est une parfaite illustration. Ces infox, ayant semé la confusion dans l'esprit de ses fans, ont occasionné la « profanation-vérification » (Akindès, 2019) du corps du roi du coupé-décapé. Cette situation déplorable traduit un manque d'éducation aux médias de ces jeunes. Pour Piette (1994 : 45), l'éducation aux médias se pose comme une éducation permettant aux citoyens d'exercer leur esprit critique face aux messages médiatiques et de développer des habiletés spécifiques : « l'habileté à analyser des arguments, à juger de la crédibilité des sources, à distinguer des éléments [...] à reconnaître les inconsistances logiques dans un raisonnement [...] à déterminer la force d'un argument, à reconnaître les erreurs et à détecter les biais ». Et comme dit Pichette (1996 : 11), « le rôle des médias est aujourd'hui trop important pour qu'on ne cherche pas les moyens d'offrir à chaque individu, à chaque citoyen, l'accès à des connaissances et à des outils intellectuels que l'expérience quotidienne avec les médias ne permet pas, à elle seule, d'acquérir. Une telle voie passe par l'éducation critique aux médias à l'école pour les futurs citoyens » .

Malheureusement en Côte d'Ivoire, l'éducation aux médias est encore dans l'informel. Chaque citoyen s'éduque en fonction de ses expériences et de son rapport aux médias. La nécessité d'une éducation aux médias mérite donc d'être institutionnalisée dans le système éducatif ivoirien à l'instar des pays occidentaux (Canada, France, Norvège) qui l'ont intégrée dans leur politique éducative. L'enseigner à l'école développerait l'esprit critique des jeunes Ivoiriens vis-à-vis des messages médiatiques.

Conclusion

À partir du cas de la profanation de la tombe de DJ Arafat, cette étude démontre les conséquences des fake news sur les jeunes qui n'ont pas été éduqués aux médias, à leur langage et à leurs enjeux. L'ignominie créée par leur comportement dans le monde entier n'est que la face visible de l'iceberg. Avec l'évolution des médias numériques vers davantage d'accessibilité et d'interactivité, ce phénomène touche tout le monde. Dans un tel contexte, la sensibilisation à l'identification des sources, à leur croisement ou à l'usage du recoupage de l'information s'impose. D'où la nécessité de penser à une éducation aux médias numériques et à l'information pour interpeller la population en général et les jeunes en particulier sur les risques des contenus médiatiques. L'école paraît le cadre propice pour le développement de cette pensée critique. Certes, une politique d'éducation aux médias ne peut à elle seule être la solution de la propagation des Fake news. Mais elle peut contribuer à limiter et à réduire ses effets sur les citoyens.

RÉFÉRENCES

Aillerie, K., McNicol, S., 2016, « Are Social Networking Sites information sources: Informational purposes of high-school students in using SNS? ». *Journal of Librarianship & Information Science*, 1(12), 2-12.

Akindès F., 2019, « La profanation de la tombe de DJ Arafat révèle les conflits de générations en Côte d'Ivoire », Sputnik, Accès : <https://fr.sputniknews.com/afrique/201910071042226233-la-profanation-de-la-tombe-de-dj-arafat-revele-les-conflits-de-generations-en-cote-divoire/>.

Akregbou B., Agney A., 2020, « Usages des Fake news sur les Réseaux Sociaux Numériques et développement des crises sociopolitiques en Côte d'Ivoire », pp. 19-34, in : Bizimana A-J., Kane O., et Traoré C., dirs., *La communication, les médias et les conflits : perspectives africaines et brésiliennes*, Bamako, ESJSC.

Bahi A., Théroux-Bénoni L., 2008, « À propos du rôle des médias dans le conflit ivoirien », *Frontière de la citoyenneté et violence politique en Côte d'Ivoire*, Codesria, Dakar, pp. 199-217.

Bazalgette C., Bevort E., Savino J., 1992, *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*, Londres/Paris : British Film Institute/CLEMI.

Blé R., 2009, « La guerre dans les médias, les médias dans la guerre », *Afrique et développement*, Codesria, Dakar, Vol. XXXIV, n° 2, pp.177-201.

Charaudeau P., 2005, *Les médias et l'information, l'impossible transparence du discours*, Bruxelles, De Boeck /INA.

Cordier, A., 2015, *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C & F Éditions.

Corroy L., Kyindou A., Barbey F., (dirs), 2015, *Éducation aux médias à l'ère des réseaux*, Paris, L'Harmattan.

Désalmand P., 1986, « Une aventure ambiguë : le programme d'éducation télévisuel (1971-1982) », *Politique africaine*, n° 24, décembre, pp. 91-103.

Gonnet J., 2001, *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette-éducation.

Mercier A., et al., 2018, « Fake news et post-vérité : 20 textes pour comprendre et combattre la menace » in *The Conversation*, ebook.

Moreau A., et al., 2013, « Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? », *Revue CNRIS, Magazine scientifique et professionnel*, pp.14-18. Accès : <http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm> (site visité le 17/11/19).

Pichette M., (dir), 1996, *Vivre avec les médias : ça s'apprend !*, Montréal, CEQ.

Piette J., 2001, *L'éducation aux médias*, Montréal, Centre de ressources en éducation aux médias (CREM), Accès : <http://reseau-crem.lacsq.org>, dernière consultation le 16 décembre 2019.

Piette J., 1994, *L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec.

DÉSINFOXIER LES IMAGES SUR LES RÉSEAUX SOCIONUMÉRIQUES. VERS UNE DÉMARCHE EMPIRIQUE D'ÉDUCATION À L'IMAGE

Magali Bigey

ELLIADD (EA 4661)
Université Bourgogne-Franche-Comté
F-25000
magali.bigey@gmail.com

Justine Simon

ELLIADD (EA 4661)
Université Bourgogne-Franche-Comté
F-25000
justine.simon@dynamots.fr

Résumé : Cette étude a pour objectifs : d'une part, d'analyser les différentes formes de désinformation par l'image en contexte numérique et d'autre part, de cerner la réception de celles-ci par des étudiants en DUT Information-Communication. Dans une démarche empirique d'éducation à l'image sur les réseaux sociaux numériques, une sélection de publications multimodales a été soumise à 180 étudiants débutant leur 1ère année universitaire. Cet article présente les premiers résultats exploratoires, soulignant les compétences acquises de discernement d'une information trafiquée et massivement partagée.

Mots-clés : — Éducation à l'image, Désinformation, Réseaux sociaux numériques, Narration, Émotion, Réception

Detox from manipulated pictures on social-digital networks. About an empirical approach of image education

Magali Bigey

ELLIADD (EA 4661)
Université Bourgogne-Franche-Comté
F-25000
magali.bigey@gmail.com

Justine Simon

ELLIADD (EA 4661)
Université Bourgogne-Franche-Comté
F-25000
justine.simon@dynamots.fr

Abstract : This study aims: on the one hand, to analyze different forms of manipulated pictures in a digital context and on the other hand, to identify their reception by Information-Communication's students. Following an empirical approach to image education, a selection of multimodal publications has been submitted to 180 first year students. This article presents the first exploratory results, which underline the acquired skills regarding the discernment of manipulated and massively shared information.

Keywords : Image education, Disinformation, Social-digital networks, Narrative, Emotion, Audience studies

Dans le but d'interroger la problématique principale du Colloque International TICEMED 12, une démarche empirique d'éducation à l'image sur les réseaux sociaux numériques a été menée. La question de la sensibilisation aux formes d'infox par l'image est considérée comme essentielle dans le contexte actuel de malveillance généralisée sur le web.

De manière plus globale, l'enjeu est de combattre les *fake news* - ou *infox*, selon l'acception française⁶³ -, en sensibilisant les jeunes (surtout, mais pas qu'eux) au fait que l'information qui circule sur les réseaux sociaux numériques n'est pas toujours éthiquement acceptable et que la manipulation est souvent sous-jacente en fonction de l'objectif visé par l'« infoxeur » (politique, économique, etc.). L'objectif est de faire en sorte que les usagers adoptent un recul analytique⁶⁴ face à une information jugée douteuse ou malveillante et dans ce dernier cas, surtout qu'ils ne la partagent pas⁶⁵. L'intérêt plus général est de défendre l'éthique du travail journalistique afin de redonner confiance aux citoyens, tout en leur donnant les moyens d'identifier les points de vigilance quant à leur réception pour une éducation aux médias pérenne.

Dans un premier temps, il sera question de définir le contexte de la recherche : caractéristiques propres à l'image en contexte numérique, typologie des formes de désinformation par l'image et présentation de l'investigation empirique. Une seconde partie présentera les résultats exploratoires de l'étude de réception menée auprès de 180 étudiants débutant leur 1^{ère} année de DUT Information-Communication en Franche-Comté, répartis dans six groupes aux effectifs quasiment équivalents et aux options différentes : un groupe inscrit dans le parcours « Information numérique dans les organisations » (IN), deux groupes en « Communication dans les organisations » (COM) et trois groupes en « Publicité » (PUB).

Contexte de la recherche

Cette recherche en développement entre dans la continuité de plusieurs travaux amorcés depuis 2015 consacrés à la communication numérique. La problématique centrale est celle de la circulation de l'information via les réseaux sociaux numériques. Au sein de ces dispositifs interactifs, plusieurs axes de réflexion ont été explorés : la dimension hypertextuelle (Bigey & Simon, 2018), la place de l'image (Simon, 2017, 2018 ; Simon & Toullec, 2018), l'image au service de l'infox (Simon, 2019) ou encore la question de la réception (Bigey, 2017). La multiplication de partages d'images manipulées ouvre désormais un nouvel espace de réflexion au sein des recherches d'éducation à l'image en contexte numérique (Jehel, 2015 ; Jehel & Saemmer, 2017 ; Sassoon, 2018).

L'image en contexte numérique

Depuis leur création, les images ont sans cesse été interrogées du point de vue de leur statut de vérité, de crédibilité. La photographie et la vidéo ont une capacité d'enregistrement des mouvements de la vie sociale. Leurs techniques de « citation du réel » (Bell, 2007) permettent de feindre de prélever des

63. Sur l'histoire des fausses nouvelles et les différents types de manipulation (théorie du complot, canular, propagande, etc.), voir : <http://expositions.bnf.fr/presse/pedago/07.htm>, Le Bras (2018) et Mercier (2018).

64. Il existe de nombreuses initiatives de fact checking permettant d'adopter ce recul analytique. Voir Bigot (2019).

65. Selon un sondage réalisé par BVA-La villa numeris en 2018 par le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, plus de la moitié des Français qui partagent des informations l'ont déjà fait alors qu'ils les savaient non fiables : 34% voulaient susciter l'intérêt de leurs amis et 31% avouent qu'ils n'avaient absolument pas vérifié la source. Accès : https://www.lavillanumeris.com/180404-fake_news-analyse.

morceaux de réalité. Mais l'image est bien avant tout une représentation du réel, souvent inscrite dans une visée « authentifiante » (Jost, 2001).

Les formes de désinformation par l'image ne sont pas nouvelles (Gervereau, 2000). C'est à partir des années 1990, avec la démocratisation des logiciels de retouche, qu'elles se sont généralisées. À l'heure de la transition numérique, la photographie a changé de statut. La culture du partage révolutionne l'« image connectée » (Gunthert, 2015). Chacun peut produire des images, les truquer et chacun peut se les réapproprier. Ce nouveau mode d'accessibilité constitue un terrain favorable à la création de contenus trafiqués et surtout à leur circulation.

Le partage se voit de plus doublé d'un enjeu social d'« individualisme expressif » (Allard & Vanderberghe, 2003), traduisant aussi une volonté d'être aimé. Dans le partage d'une image, entre en jeu la tentative de se mettre soi en valeur. La configuration narrative partagée est une pratique courante d'écriture de soi (Bigey, 2018), et on identifie le même phénomène à travers l'usage des images. À l'heure de la self culture, chacun y voit sa propre vérité.

En permettant à chacun de s'adresser à de potentiels larges publics - Manuel Castells (2006) parle à ce propos de « médias de masse individuels », les internautes sont souvent noyés dans un flux permanent d'information et ne sont donc pas amenés à analyser une image avec discernement. Ils peuvent être simplement touchés, affectés par le contenu (Joffe, 2007). La charge émotionnelle joue ainsi un rôle essentiel dans le contexte de désinformation.

Formes de désinformation par l'image

À partir d'août 2018, une veille informationnelle des comptes Twitter de quatre sites de vérification de l'information a été mise en place ⁶⁶. En partant de l'analyse des publications réalisées sur Twitter et Facebook qui ont suscité le plus de réactions (sur le total des retweets/partages, réponses/commentaires, j'aime), nous avons proposé une classification de quatre types de manipulations par l'image (Simon, 2019).

Voici les catégories mises au jour :

1. Les « images fabriquées de toutes pièces » sont des réalisations iconiques constituant de fausses preuves. Il s'agit de l'infoc par excellence, qui consiste à faire intervenir une fausse expertise.
2. Les « images trafiquées » sont modifiées, enjolivées, esthétisées dans le but d'influencer un public (images recoloriées, rognées, ajouts grâce au copié-collé, etc.).
3. Les « images décontextualisées » consistent à utiliser une image provenant d'un contexte antérieur. C'est une stratégie connue de fabrication d'infoc par l'image.
4. Et dans le cas des « images surinterprétées » (images non trafiquées et non décontextualisées), c'est le commentaire de l'énonciateur qui va avoir une importance ultime. La personne va imposer son point de vue, en surinterprétant stratégiquement ce qui est montré.

Ce premier travail d'analyse a permis de questionner les rapports complexes entre désinformation par l'image et réseaux sociaux numériques en mettant au cœur de la réflexion le positionnement stratégique de l'énonciateur ainsi que la visée argumentative des publications fallacieuses.

66. Les quatre comptes de fact checking qui ont été retenus sont : @AFPFactuel (AFP), @CheckNewsfr (Libération), @InfoIntoxF24 (France 24) et @FAKE_Investiga (fact checking de photos et de vidéos).

Investigation empirique

Un corpus d'images a par la suite été soumis à six groupes d'étudiants débutant leur 1^{ère} année universitaire de DUT Information-Communication ⁶⁷. Pour chacun des exemples choisis (cf. tableau ci-dessous), l'image était montrée seule dans un premier temps et dans un second temps, celle-ci était présentée dans son contexte numérique (Image x bis). À chaque étape, les étudiants étaient amenés à s'exprimer à l'écrit en lien avec ce qu'ils voyaient, sans consigne précise de notre part. Notre volonté a été de les laisser totalement libres d'interpréter ou non les images. Nous n'avons pas fait de contextualisation sur les infos, le cours n'était pas spécifiquement lié à la culture numérique et il a bien été spécifié que le rendu ne serait pas évalué.

1. Image fabriquée de toute pièce	23/04/2019	Fausse lettre du Ministre de l'Intérieur annonçant la suppression des congés annuels des policiers	Facebook
2. Image trafiquée	21/09/2019	Baleine bleue retouchée qui mesurerait approximativement 650 m	Twitter
3. Image trafiquée dans un but artistique	2017	Photomontage de l'artiste Shahak Shapira (extrait de son projet Yolocaust), montrant un jeune couple souriant se prenant en selfie devant des rescapés d'Auschwitz	Twitter
4. Image décontextualisée	23/02/2019	Photographie d'une foule censée représenter un épisode des manifestations des gilets jaunes (en réalité : demi-finale de la Coupe d'Europe de Rugby / Clermont-Ferrand / avril 2015)	Twitter
5. Image décontextualisée	23/08/2018	Photographie d'archive censée représenter un bateau de migrants italiens arrivant à New York au début du XXe siècle (en réalité : bateau Queen Elizabeth ramenant les troupes américaines / New York / 1945)	Facebook
6. Image sur-interprétée	15/04/2019	Photographie de l'incendie de Notre-Dame supposant la présence d'un homme sur le toit	Facebook
7. Image sur-interprétée	03/09/2015	Compilation de Unes de médias internationaux représentant la photographie d'Aylan Kurdi avec accusations de manipulations	Twitter

Figure 01. Publications multimodales présentées aux étudiants

Résultats exploratoires

Analyse des compétences dans le repérage d'infox par l'image

L'état actuel de la recherche a permis d'identifier plusieurs éléments concernant les compétences de discernement face à une information jugée douteuse.

Premièrement, le repérage de l'infox s'est porté de manière significative sur deux des sept images montrées en classe par tous les groupes d'étudiants (images 2/2bis : baleine retouchée et 6/6bis : incendie de Notre-Dame). Celui des autres infox par l'image reste cependant à la marge (images 1/1bis : fausse lettre, image 3 : photomontage du pseudo-selfie, images 4/4bis : manifestation des gilets jaunes et images 5/5bis : bateau d'immigrants ; à ce stade de l'analyse, l'image 7 a été mise de côté). Des différences de réception entre les spécialités (IN, COM et PUB) sont à noter, le groupe d'information numérique (IN) étant celui qui adopte le plus de recul face aux images montrées. Ce groupe d'étudiants en IN est le seul des six groupes à avoir été sensibilisé à l'infox par l'image au moment des tests, les autres n'avaient pas eu cet enseignement spécifique à l'option ; c'est aussi celui qui a le moins fait d'erreurs d'attribution.

67. Pour rappel : un groupe en Information numérique (IN), deux groupes en Communication dans les organisations (COM) et trois groupes en Publicité (PUB).

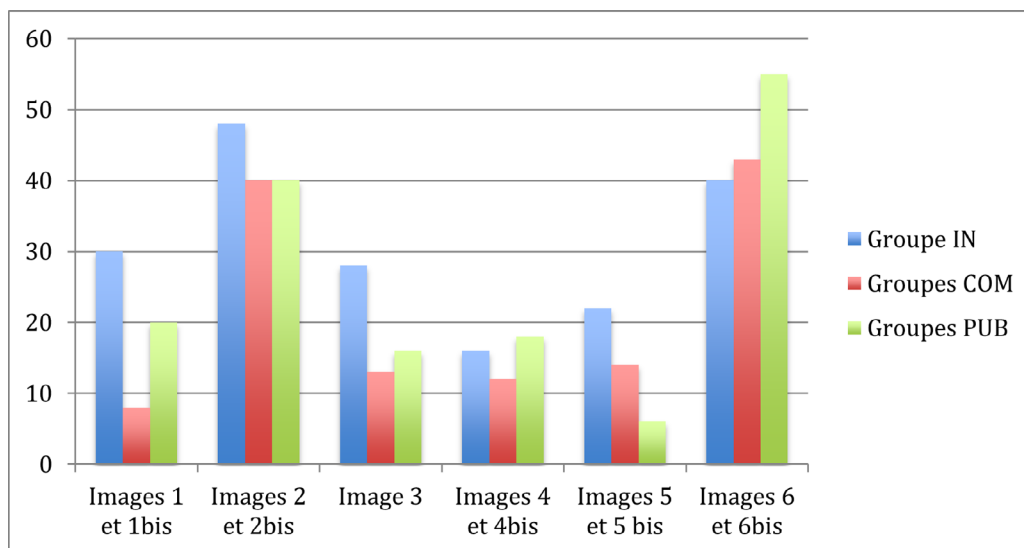


Figure 02. Pourcentages de repérage de l'infox par l'image

Deuxièmement, on identifie différents degrés d'expression de la valeur épistémique de la part des étudiants allant du doute (« Lettre « officielle » peut-être montée de toute pièce », 16COM2-Photo1bis ; « Je doute de la véracité de cette image », 13IN-Photo2 ; « C'est peut-être une mise en scène ou un montage », 24PUB3-Photo3 ; « Cette photo n'est peut-être pas prise pendant les gilets jaunes », 22COM1-Photo4bis ; « L'auteur de ce post prétend que ce sont des migrants », 7COM2-Photo5bis ; « J'ai l'impression de faire face à quelqu'un qui croit à la théorie du complot », 2PUB2-Photo6bis) à la certitude (« Ce qui est dit est bien trop gros pour être réel », 4PUB1-Photo1bis ; « Clairement une fake news », 25IN-Photo2bis ; « Évidemment un montage », 25PUB1-Photo3 ; « Le post pue l'infox !!! Utilisation d'une vieille image », 6PUB2-Photo4bis ; « Rengaine complotiste. Rien n'inspire confiance dans ce post », 1IN-Photo6bis) ⁶⁸.

Troisième remarque, la plupart des étudiants ayant repéré une infox précisent la nature de la désinformation : « document monté de toute pièce » (10PUB2-Photo1bis), image « truquée » / « retouchée », « montage » / « photomontage » pour l'image 2, « photomontage » pour l'image 3, « photo placée dans un contexte différent » (3IN-Photo4bis) pour les images 4 et 5 (cas plus rares) et « théorie du complot » pour l'image 6.

Certains étudiants précisent ensuite quels indices induisent le doute : compte non certifié, absence de source, source non fiable, etc. Le contexte numérique (images bis) donne par ailleurs des indices à l'interprétation d'une forme de manipulation. Le côté surréaliste de la baleine représentée dans les images 2/2bis a par exemple souvent été révélé ou confirmé grâce à son contexte : « Cette photo est magnifique. On retrouve un décor paradisiaque. Un grand pont qui peut faire penser aux USA, avec une maman baleine et son bébé à côté. Cela donne envie d'être en vacances » (5PUB3-Photo2) et « Après réflexion et vu que c'est sur Twitter, on peut se poser des questions si ce n'est pas un montage photo, car la baleine paraît surdimensionnée » (5PUB3-Photo2bis).

Plusieurs hypothèses quant à l'objectif visé par l'infox ont pu enfin être repérées : idée d'une campagne publicitaire de protection de la nature pour l'image 2, campagne pour dénoncer l'irresponsabilité des personnes qui se photographient pour la photo 3, moyen de créer une polémique pour créer du buzz ou encore pour attiser la haine, en ce qui concerne l'image 6.

68. Ces extraits sont représentatifs de la majorité des réactions des étudiants aux images présentées.

Parler de soi et de ses émotions

En nous intéressant à l'ethos, donc aux marqueurs de l'inscription de soi dans le discours et à l'apparition d'un *je*, implicite ou non, on s'intéresse également au positionnement de l'énonciateur face aux images auxquelles il a été exposé. La question de l'ethos est d'importance dans l'acte de présentation et l'acte d'écriture, car elle est liée à l'expression de soi, plus ou moins marquée, mais présente souvent en filigrane le choix des informations transmises. On peut alors parler d'un ethos auctorial que nous avons relevé ici régulièrement (« J'apprécie déjà mieux celle-ci, je la trouve apaisante », 41PUB1-Photo2). Cette inclusion du « je » implique totalement l'énonciateur, et lui donne moins de distance face aux infox étudiées ici (« En plus je viens de voir une deuxième baleine », 51PUB1-Photo2bis, « Je ne supporte pas la façon dont la personne relaye ceci », 51PUB1-Photo2). L'exemple précédent nous montre que la distance est réduite, le pathos est important et on passe de verbes d'état (sembler, paraître) à des verbes nettement plus tranchés qui dénotent une impression personnelle doublée d'une forme de malaise face à la photo mise en situation sur Twitter. Pour Ruth Amossy, cette notion d'ethos auctorial « croise les notions de "présentation de soi", empruntée à la sociologie, et d'"ethos", empruntée à la rhétorique et à l'analyse du discours » (2010 : 3). En effet, dans chaque discours, qu'il soit fictionnel ou non, l'énonciateur engendre une image « qui n'est pas seulement la sienne, mais aussi celle du groupe auquel il appartient et au nom duquel il dit parler » (op.cit : 156). Les choix de présentation ne font pas exception, et ici, dans le cas de réactions d'étudiants à des infox de différents ordres, on peut clairement voir exprimée une prise de position personnelle.

Éléments de conclusion

Bien qu'exposés en permanence aux dispositifs tels que les réseaux sociaux numériques, les étudiants interrogés ne sont pas tous dotés de l'esprit critique permettant de reconnaître des contenus faux ou douteux en ligne, et en sachant que le caractère intrinsèque d'une infox est de ne pas être immédiatement repérable, l'enjeu éducatif et social est donc de taille. Cette première étude vise à souligner la complexité des types d'infox par l'image. En éclairant les enjeux d'éducation dans un contexte numérique en constante mutation, l'objectif est aussi de donner aux étudiants des éléments d'analyse concrets visant à limiter la circulation de contenus fallacieux sur les réseaux sociaux numériques. Pour ce faire, il est nécessaire de se pencher sur la définition d'une littératie numérique⁶⁹ propre à la question de l'infox par l'image, qu'il faudrait utiliser ensuite pour engendrer une posture critique pérenne chez les étudiants.

Nous avons constaté que l'implication de soi dans les discours de réception de ces infox est souvent forte, voire très forte. On va d'étonnement à dégoût ou colère, même si parfois les étudiants sont conscients du caractère fallacieux des images ; dans ces derniers cas, cela ne les empêche pas d'exprimer leur ressenti et de considérer l'image, même dans son caractère *fake*, comme une image réelle... C'est une posture étonnante et paradoxale, que nous allons continuer à explorer. L'écriture de soi dans le processus de désinformation passe beaucoup par l'émotion, et c'est cette même émotion qui est le moteur de la circulation de l'infox... Une piste de plus à explorer.

69. « La littératie numérique est un ensemble d'habiletés utilisées pour lire, comprendre, écrire et naviguer sur le web afin de trouver une diversité d'informations pour ensuite s'en servir éthiquement, avec une multitude d'outils numériques, pour créer et communiquer dans une culture numérique » (Peters & Gervais, 2016 : 65).

RÉFÉRENCES

Allard L., Vandenberghe F., 2003, « Express Yourself ! Les pages perso entre légitimation techno-politique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer-to-peer », *Réseaux*, 117, pp. 191-219.

Amossy R., 2010, *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris, Presses universitaires de France.

Bell A.-L., 2007, « La citation du réel : le 11-Septembre », *Médiamorphoses*, 19, pp. 81-89.

Bigey M., 2017, « Auteures et fanfiction : ce qu'elles en disent, ce qu'elle dit d'elles. Entre ethos et logos », pp. 99-110, in : Bourdaa M., Alessandrin A., dirs, *Fans et genre : la rencontre*, Paris, Éditions Téraèdre.

Bigey M., 2018, « Twitter et l'inscription de soi dans le discours. L'ethos pris au piège (ou pas) de la frontière sphère privée/sphère publique », *Les Cahiers du numérique*, 14, pp. 55-75.

Bigey M., Simon J., 2018, « Analyse des discours d'escorte de communication sur Twitter : essai de typologie des tactiques d'accroches et de mentions », pp. 55-86, in : Mercier A., Pignard-Cheyne N., dirs, *#info. Commenter et partager l'actualité sur Twitter et Facebook*, Paris, Éditions de la MSH.

Bigot L., 2019, « Le fact checking en France, en une chronologie », *La Revue des Médias*, Mis en ligne le 17 octobre 2019. Accès : <https://larevuedesmedias.ina.fr/le-fact-checking-en-france-en-une-chronologie>.

Castells M., 2006, « Émergence des "médias de masse individuels" », *Le Monde diplomatique*. Accès : <https://www.monde-diplomatique.fr/2006/08/CASTELLS/13744>.

Gervereau L., 2000, *Un siècle de manipulations par l'image*, Paris, Somogy-BDIC.

Gunthert A., 2015, *L'image partagée : la photographie numérique*, Paris, Textuel.

Jehel S., 2015, « L'image dans l'éducation aux médias et à l'information », pp. 133-155, in : Ihadjadene M., Saemmer A., Baltz Cl., dirs, *Culture informationnelle. Vers une Propédeutique du numérique*, Paris, Hermann.

Jehel S., Saemmer A., 2017, « Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique », *tic&société*, 11/1, pp. 47-83.

Joffe H., 2007, « Le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification », *Diogène*, 217/1, pp. 102-115.

Jost F., 2001, *La télévision du quotidien. Entre réalité et fiction*, Paris/Bruxelles, INA/De Boeck.

Le Bras S., 2018, « Les fausses nouvelles : une histoire vieille de 2 500 ans », *The Conversation France*. Accès : <http://theconversation.com/les-fausses-nouvelles-une-histoire-vieille-de-2-500-ans-101715>.

Mercier A., dir., 2018, « Fake news et post-vérité : tous une part de responsabilité ! », *Fake news et post-vérité*, E-book publié par le site *The Conversation*, pp. 4-8.

Peters M., Gervais S., 2016, « Littératies et créacollage numérique », *Language and Literacy*, 18/2, pp. 62-78.

Sassoon V., 2018, « Éduquer les jeunes aux images, un enjeu de citoyenneté », *La Revue des Médias*. Accès : <https://larevuedesmedias.ina.fr/eduquer-les-jeunes-aux-images-un-enjeu-de-citoyennete>.

Simon J., 2019, « L'infox par l'image sur les réseaux sociaux numériques. Détournements, Circulation et Mises en récit », *Intersudia*, 25, pp. 41-52.

Simon J., 2018, « Appropriation, reformulation et circulation de La Liberté guidant le peuple sur les réseaux sociaux numériques durant les événements de Paris », *Interstudies*, 24, pp. 48-60.

Simon J., 2017, « Analyse du buzz #RoyalDelacroix sur le réseau social numérique Twitter à travers le prisme de la notion de dialogisme interdiscursif », pp. 387-398, in : Pavelin Lešić, B., dir., *Structuration, Langue, Discours et au-delà*, Tome 2, Mons, Éditions du CIPA.

Simon J., Toullec B., 2018, « Quand les tweets avec images renouvellent le partage d'informations », pp. 131-168, in : Mercier A., Pignard-Cheynel N., dirs, *#info. Commenter et partager l'actualité sur Twitter et Facebook*, Paris, Éditions de la MSH.

LES JOURNALISTES FACT-CHECKERS DANS L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : UNE MISSION COORDONNÉE ET NON CONCURRENTIELLE AU SERVICE DE TOUS LES PUBLICS

Laurent Bigot

PRIM
Université de Tours
F - 37000
Laurent.bigot@gmail.com

Lise Henric

CEREGE
IAE de Poitiers
F - 86 000
Lise.henric@gmail.com

Résumé : L'observation participante au sein de réseaux de journalistes assignés à la vérification, trente-deux entretiens semi-directifs, des exemples de contenus ciblés entre 2017 et 2019, et l'analyse des évolutions récentes du fact-checking, démontrent les interactions entre les journalistes fact-checkeurs et les publics en ligne, à travers le prisme de l'éducation aux médias. Le travail des vérificateurs au sein des rédactions concourt de manière originale à l'éducation aux médias de l'ensemble des publics (et pas uniquement les plus jeunes), pour les sensibiliser aux biais informationnels d'un écosystème médiatique qui a considérablement changé au cours des deux dernières décennies. Et la manière dont ils construisent leurs publications, dont ils s'adressent aux publics et dont ils coordonnent leurs actions en lien notamment avec les Gafam, indiquent à quel point ils s'investissent de missions d'éducation aux médias originales et concertées, tantôt ludiques tantôt didactiques, jamais concurrentielles et souvent coordonnées. De plus, leur application de la charte de l'International Fact-Checking Network implique que leur travail soit reproductible par les publics et invitent ces derniers à solliciter et interpeller les rédactions. Toutefois, cette mission d'éducation a des limites : celles, notamment, de la coopération entre médias et plateformes et réseaux socio-numériques dans le cadre particulier d'une démarche d'éducation.

Mots-clés : éducation – fact-checking – debunking – plateformes – médias – IFCN

JOURNALISTS FACT-CHECKERS IN MEDIA EDUCATION
A coordinated, non-competitive mission to serve all audiences

Laurent Bigot

PRIM
Université de Tours
F - 37000
Laurent.bigot@gmail.com

Lise Henric

CEREGE
IAE de Poitiers
F - 86 000
Lise.henric@gmail.com

Abstract: Participant observation within networks of journalists assigned to verification, thirty-two semi-structured interviews, examples of targeted content between 2017 and 2019, and analysis of recent developments in fact-checking, demonstrate the interactions between fact-checkers and on-line audiences through the lens of media literacy. Fact-checking at the newsrooms level contributes in an original way to media education for all audiences (and not just the youngest), to make them aware of the informational biases of a media ecosystem that has changed considerably over the past two decades. And the way they design their publications, which they aim at the public and how they coordinate their actions particularly in connection with the Gafam, indicate to what extent they are involved in original and concerted media education missions, sometimes recreational, sometimes educational, never competitive and often coordinated. In addition, their application of the charter of the International Fact-Checking Network implies that their work is reproducible by the public and invites the latter to solicit and challenge the editors. However, this educational mission has limits: those of cooperation between media and socio-digital platforms and networks within the specific framework of an educational approach.

Keywords: education – fact-checking – debunking – platforms – media – IFCN

En France, l'éducation aux médias et à l'information est inscrite au programme d'Enseignement moral et civique (EMC) de 2015 et dans les nouveaux programmes de 2018. Or, selon une étude du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) publié en février 2019, seuls 52% des élèves de 3e déclarent que le sujet des médias a été abordé en cours d'EMC. De plus, « l'éducation aux médias, par sa volonté de forger l'esprit critique des élèves, est parfois mise en question » (Gruez, 2018). Elle pourrait même, dit-on, « contribuer à faire douter de tout » (Corroy, 2019).

Au-delà d'un simple enjeu citoyen, l'éducation aux médias doit pourtant permettre une refondation de notre rapport à l'information, tout particulièrement dans un écosystème médiatique bouleversé au cours des deux dernières décennies. Cela nécessite une amélioration des compétences et des outils permettant de limiter l'implosion de notre relation à l'information. Aussi de nouveaux acteurs se sont-ils emparés – pour des raisons tant sociologiques que professionnelles – d'une mission d'éducation aux médias des publics, jeunes et moins jeunes : les journalistes fact-checkers.

En effet, alors que le paysage médiatique apparaît en hyper-saturation et vulnérable à la désinformation, aux rumeurs, au complotisme et globalement à la propagation de fausses informations (Badouard, 2017 : 39-53), parfois désignées par le grand public avec « le terme déjà ambigu fake news » (Huygue, 2018 : 8), alors que se développent des pratiques informationnelles erratiques, faute de maîtrise suffisante de l'écosystème médiatique, il existe dans de nombreux médias, désormais, des cellules ou services qui regroupent des professionnels de l'information dont l'activité est dédiée au fact-checking et au debunking (démystification de rumeurs).

Et la manière dont ils organisent leur travail, dont ils construisent leurs publications et dont ils coordonnent leurs actions, en lien notamment avec les Gafam, indiquent à quel point ils s'investissent de missions d'éducation aux médias originales et concertées, tantôt ludiques tantôt didactiques, jamais concurrentielles et souvent coordonnées.

Problématique et plan

Le présent texte, qui, de fait, examine les interactions entre les journalistes *fact-checkers* et les publics en ligne, vise à interroger dans quelle mesure le *fact-checking* peut jouer un rôle essentiel dans l'éducation aux médias et à l'information des publics.

Ce faisant, il observe dans un premier temps l'émergence d'une fonction spécialisée de vérification de type *fact-checking* au sein des rédactions. Puis il s'intéresse à la manière dont les journalistes fact-checkers concourent, par leur travail, à l'éducation aux médias de l'ensemble des publics (et pas uniquement les plus jeunes), dans le cadre d'actions originales concertées, aiguillonnées par les Gafam. À ce stade, nous évoquerons le rôle de la charte de l'*International Fact-Checking Network*, qui implique que le travail des médias soit reproductible par les publics et invite ces derniers à solliciter et interpeller les rédactions. Enfin, nous pointerons les limites de la coopération entre médias et plateformes et réseaux socio-numériques dans le cadre particulier d'une démarche d'éducation, ainsi que, plus globalement les limites de cette mission d'éducation dont se sont parfois emparés les fact-checkers.

Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, nous fondons ici nos réflexions sur l'analyse des évolutions récentes de la vérification en ligne et de sa perception, sur une sélection d'entretiens semi-directifs avec des journalistes *fact-checkers*, sur les critères techniques de certification de leurs pratiques – en particulier par l'*International Fact-Checking Network* – ainsi que sur une expérience d'observation participante au sein de deux réseaux de journalistes assignés à la vérification, entre 2017 et 2019. Ces différents aspects de notre recherche, entamée pour une part dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication et poursuivie de manière plus spécifique autour de la question de l'éducation aux médias, nous permettent ici d'examiner plus globalement les interactions entre, d'une part, les journalistes assignés à la vérification sur les espaces numériques et, d'autre part, les publics en ligne, que ces derniers soient les leurs ou non.

Les entretiens semi-directifs conduits face à 32 journalistes *fact-checkers* ou chefs de service dans des médias nationaux qui proposent ou ont proposé une rubrique ou chronique de *fact-checking* nous ont permis de mettre à jour et de décrypter à la fois les motivations et le fonctionnement de ces productions journalistiques. L'analyse textuelle des productions des rubriques et chroniques de *fact-checking* des médias français sus-citées nous a permis de constater l'émergence, entre 2008 et 2017, d'un véritable genre journalistique, nouveau, aux côtés des interviews, portraits, reportages, articles d'information et autres genres qui font souvent la part moins belle au propos didactique. Enfin, deux expériences d'observation participante – en tant qu'auditeur dans le séminaire de formation inaugural du réseau « CrossCheck », fondé par Google, en 2017, et en tant qu'auditeur-asseur dans le réseau international de *fact-checking* IFCN, entre 2017 et 2019 – ont enrichi nos constats en nous confrontant plus directement aux exigences et au propos éducatif des productions de *fact-checking* telles que promues par les plateformes de l'Internet.

Observations

Bien que l'appellation *fact-checking* soit relativement ancienne, puisqu'elle fait référence à des pratiques de vérification exhaustive des contenus de la presse magazine au moment de sa création, dans les années 1920 aux États-Unis, les productions dites de « modern fact-checking » (Dobbs, 2012 : 1) sont apparues dans les médias étatsuniens au début des années 2000. Nous citerons uniquement ici les trois exemples phares des sites Internet "FactCheck", lancé en 2003 par le *Annenberg Public Policy Center* de l'université de Pennsylvanie, "The Fact Checker", blog du Washington Post créé en 2007, et "Politifact", créé en 2007 avant de gagner le prestigieux prix Pulitzer. « La popularité de ces sites, destinés à contrer la parole mensongère des personnalités politiques diffusée dans l'espace public, va se développer mondialement » (Dobbs, 2012 : 1).

En France, des rédactions expérimentent le *fact-checking* depuis 2008 et la création de la rubrique "Désintox" de Libération ; depuis, d'autres rubriques ou chroniques sont apparues dans les médias : des "Décodeurs" du Monde (2009 -), du "Vrai du Faux" de France Info (2012 -) ou du "Vrai-Faux de l'Info" d'Europe 1 (2012 -2018), à "L'Œil du 20 heures" de France 2 (2014 -) ou au "Vrai-Faux des Échos" (2016), à "Fake Off" (2018 -) du journal 20Minutes, ou plus récemment à la cellule "AFP Factual" (2017 -) de l'Agence France-Presse. « Le processus d'intensification de cette pratique dans le monde en général » (Stencel, 2018) et en France tout particulièrement va aussi s'accompagner d'une évolution de son propos.

Ainsi, afin de contrer les *fake news* et autres contenus douteux disséminés en particulier sur les

réseaux sociaux (European Commission, 2018), les fact-checkers ont opéré en 2017 un glissement de leur pratique : de la vérification de la parole politique, ils ont en effet en grande partie basculé vers le « *debunking* » ou « démystification de rumeurs ». Ce déplacement de focale est particulièrement bien incarné par le cas emblématique de la rubrique “Désintox” de Libération devenue “CheckNews”, qui ne faisait qu’apporter la contradiction aux personnalités politiques avant de se donner pour objectif de collecter les questions de ses usagers sur des informations, faits ou données, qu’ils souhaitent voir vérifiés.

Il est notable que ce glissement s’accompagne, en 2017, d’une accentuation du concours des *fact-checkers* à l’éducation aux médias de l’ensemble des publics (et pas uniquement les plus jeunes). Certes, le « modern fact-checking » semble avoir toujours porté en lui les germes d’une vocation didactique à l’attention de l’ensemble des lecteurs, ne serait-ce que par l’organisation et l’articulation de la construction de ses articles et chroniques. Nous citerons notamment sur ce point les qualités mentionnées par des fact-checkers comme Vivien Vergnaud, pour le Journal du Dimanche – « avoir envie de pédagogie et de rigueur mathématique, ce qui ne va pas à tous les journalistes » (entretien individuel) - ou Laurent Guimier à *France Info* – « une vraie fonction d’explication, de décryptage, de pédagogie sur les chiffres » (entretien individuel). Et nous pouvons mentionner des formulations récurrentes, de véritables codes, qui font du *fact-checking* un véritable genre journalistique (Bigot, 2017) : présentation systématique de l’assertion à vérifier, contextualisation de l’assertion, explication – généralement sur un ton respectueux de la factualité – introduite par une formule du type « pourquoi c’est faux », et, enfin, verdict de conclusion, le tout assorti (dans le cas des articles mis en ligne sur Internet) de liens hypertextuels vers les sources utilisées. Tout cela offre aux lecteurs, selon Antoine Krempf, de France Info « le décryptage, les clés pour comprendre, en plus du flux d’infos » (entretien individuel).

Nous citerons également des initiatives plus ponctuelles portées par des journalistes *fact-checkers* pour tenter d’accompagner et de renforcer l’impact de leur travail auprès du public, à l’instar du « Décodex » créé par *Le Monde* et que son journaliste Alexandre Pouchard qualifie de « kit pour vérifier l’information à destination des enseignants (et des autres) » (entretien individuel). Cet ensemble d’outils – un moteur de recherche, un plug-in web et des articles didactiques – doit permettre aux citoyens internautes de naviguer tout en disposant d’indications sur le degré de fiabilité et de sérieux des sites d’information qu’ils visitent : « Le Décodex est un outil pour vous aider à vérifier les informations qui circulent sur Internet et dénicher les rumeurs, exagérations ou déformations. Découvrez pourquoi nous avons créé cet outil et retrouvez ici notre méthodologie détaillée », indique le site, qui propose aussi des entrées du type : « Qu’est-ce qu’une information », « Qu’est-ce qu’une source d’information », « Comment juger la fiabilité d’un site », etc.

Mais, depuis 2017 donc, des actions originales concertées, à la fois orientées et financées par les Gafam, incitent également les rédactions et leurs services et cellules de *fact-checking* à renforcer la dimension éducative de leur travail. Elles prennent racine dans un contexte de très puissante « propagation de fausses informations par d’innombrables sources via Internet et les réseaux sociaux » (Bigot, 2019 : 129), problématique ancienne, mais qui pose alors « un défi d’une nouvelle nature » (Sauvageau et al., 2018 : 247). Ainsi, au lendemain du vote en faveur du Brexit et de l’élection de Donald Trump à la présidence des États-Unis, les géants de l’Internet et des réseaux sociaux, tout particulièrement Facebook et Google, sont priés de présenter des moyens de lutte contre la dissémination à grande vitesse des fausses informations. Ce sont donc eux, notamment, qui vont participer d’une certaine légitimation, voire institutionnalisation des processus d’éducation aux médias qui accompagneront désormais les initiatives de *fact-checking* et (surtout) de *debunking* (démystification de rumeurs) à travers le monde entier.

Ce processus, que nous appelons d'institutionnalisation du rôle d'éducation aux médias des services de fact-checking, repose grandement sur un travail d'explicitation du travail journalistique des rédactions, dans le cadre totalement inédit - car non concurrentiel et concerté - d'actions de vérification croisées, coordonnées, justement, par les Gafam. Autrement dit : Google, avec son initiative « CrossCheck » à l'occasion de l'élection présidentielle de 2017 en France (CrossCheck, 2017), et Facebook, depuis l'inauguration de son association avec des médias de vérification tiers, ont tantôt invité, tantôt contraint les journalistes partenaires à décrire aux lecteurs et aux publics plus généralement leurs processus de vérification des informations, déclarations et rumeurs, tout en leur demandant de rendre reproductible leur démarche pour le plus grand nombre.

C'est ainsi que la transparence de la méthodologie de vérification utilisée, la transparence des sources employées, ainsi que la transparence sur la biographie de chaque journaliste vérificateur, voire l'explication à propos de ce qu'est une information vérifiable ou non, sont des aspects inconditionnels à respecter pour les signataires du code de principes de l'*International Fact-Checking Network* (Réseau international de *fact-checking*). « Ce code est celui que doivent adopter tous les services de *fact-checking* qui souhaitent vérifier des informations pour le compte de Facebook, qui les rémunère en retour pour cela » (IFCN, 2018).

Dans ce contexte, les journalistes *fact-checkers* se font donc bien les acteurs d'une mission d'éducation aux médias coordonnée et non concurrentielle au service des publics. Il n'en reste pas moins que la coopération entre médias et plateformes et réseaux socio-numériques, dans le cadre particulier d'une démarche d'éducation, peut sembler tout à la fois bénéfique et problématique. Bien entendu, les ressorts de la transmission de savoir-faire sur la vérification de l'information peuvent, d'une certaine manière, s'apparenter à un processus favorable à l'émancipation « voire à l'*empowerment* (ou autonomisation) des publics » (Bacqué et Biewener, 2015 : 12), susceptible de renforcer leurs connaissances et méthodes informationnelles. Toutefois, « il ne faut pas omettre de questionner des notions inhérentes à la collaboration avec les plateformes, telles que l'ouverture citoyenne » (Helberger et al., 2018 : 2) et les questions induites de représentativité (qui participe ? qui lit ? qui relaie et comment ? qui croit, qui ne croit pas ? ...) par exemple. Il n'est pas non plus établi que l'ouverture au plus grand nombre de la boîte noire des productions journalistiques de vérification suffise à contrer le mouvement global de contestation des figures d'autorité (dont, aux côtés des représentants politiques, scientifiques et autres, les médias institués (Kantar Public, 2020). Cela, a fortiori quand ces médias sont appelés à coopérer, dans un processus de certification de l'information pour le compte des plateformes, prenant le « risque d'afficher une sorte de coalition de vérificateurs et de nourrir, ainsi, de nouvelles théories du complot » (Le Caroff, 2018). Il n'est donc pas établi qu'« une expertise partagée et collaborative » (Alloing et Moinet, 2010 : 45) autour du fact-checking soit pertinente, d'autant que les questions « de formation des usagers » (Serres et Le Deuff, 2009 : 94) aux dispositifs numériques de recherche de l'information, ainsi que celles de *gap* culturel, langagier et expérientiel entre les journalistes et leurs publics restent elles-mêmes à résoudre.

Conclusion

L'ensemble des observations réalisées lors de notre recherche permet de confirmer que le *fact-checking* joue un rôle réel en termes d'éducation aux médias et à l'information. Nos travaux nous permettent d'affirmer que, dans ce rôle de vérification, les principaux médias français d'information observés (*Le Monde*, *Libération*, *France Info*, etc.), dont les actions sont coordonnées sous l'influence des plateformes des géants de l'Internet comme Google et Facebook, se montrent disposés à abandonner toute posture concurrentielle au profit d'un rôle plus ambitieux d'éducation.

Bien entendu, ces observations et résultats sont appelés à évoluer et à s'affiner au fil du temps, au gré de nouvelles observations participantes et de nouveaux entretiens avec les parties prenantes du fact-checking. Mais ils mettent d'ores et déjà en lumière un aspect relativement discret de ces entreprises de vérification : la mise en œuvre de schémas didactiques destinés à la reproductibilité par l'utilisateur, l'organisation de sa montée en compétences pour ne plus être victime de mésinformation ou de désinformation.

Il va de soi qu'au-delà d'une formation à l'esprit critique, l'éducation aux médias se place comme un enjeu essentiel au sein de notre société. En effet, depuis l'arrivée d'Internet et la prolifération des *fake news*, de nouvelles inquiétudes sont apparues. Une coordination entre journalistes *fact-checkers* et pratique créative est primordiale afin d'inscrire l'éducation aux médias dans une démarche globale, tel le projet H2020 Practices, mis en place par le laboratoire GERiiCO (Kervella, Lamy, Matuszak, 2019) et qui propose un *serious game* nommé *Newscraft*. Ce jeu, pensé à destination des plus de 13 ans, permet au joueur de se mettre dans la peau d'un journaliste qui travaille dans la rédaction d'un média d'actualité en ligne : chaque jour, le joueur doit publier des informations pour alimenter la page d'accueil de ce média ; suivant la rédaction dans laquelle évolue le joueur, il devra publier les informations plus rigoureuses et honnêtes possibles (ou non) afin de remplir les objectifs quotidiens de sa rédaction. Cette approche ludique souligne l'importance du rôle des journalistes *fact-checkers* dans l'éducation aux médias et la portée essentielle de leurs missions coordonnées et non concurrentielles à tous les publics afin de permettre que « nous soyons tous formés à la culture numérique de base » (Frau-Meigs, 2016).

RÉFÉRENCES

Alloing C., Moinet N., 2010, « Des réseaux d'experts à l'expertise 2.0 », Les Cahiers du Numérique, n° 6, pp. 35-53.

Bacqué M-H., Biewener C., 2015, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris, La Découverte.

Badouard R., 2017, *Le désenchantement de l'internet. Désinformation, rumeur et propagande*, Paris, FYP Editions.

Bell EJ., Owen T., Brown PD., Hauka Codi., Rashidian N., 2017, "The Platform Press: How Silicon Valley Reengineered Journalism", Columbia University Academic Commons. Accès : https://www.cjr.org/tow_center_reports/platform-press-how-silicon-valley-reengineered-journalism.php/#executive-summar

Bigot L., 2017, *L'essor du fact-checking : de l'émergence d'un genre journalistique au questionnement sur les pratiques professionnelles*, thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Paris 2 Panthéon-Assas.

Bigot L., 2019, *Fact-checking vs fake news. Vérifier pour mieux informer*, Paris, INA Éditions.

Charaudeau P., 2005, *Les médias et l'information : l'impossible transparence du discours*, Paris, De Boeck Sup.

CNESCO, 2019, « Éducation aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ? », Le zoom du Cnesco, n° 1. Accès : <https://www.cnesco.fr/fr/education-aux-medias-et-a-lactualite-comment-les-eleves-sinforment-ils/>

Corroy L., 2019, « L'éducation aux médias, une nécessité ? », The Conversation. Accès : <https://the-conversation.com/leducation-aux-medias-une-necessite-110051>

Crosscheck, 2017, « FAQ ». Accès : <https://crosscheck.firstdraftnews.org/france-fr/faq/>

Dobbs M., 2012, *The Rise of Political Fact-Checking. How Reagan Inspired a Journalistic Movement: A Reporter's Eye View*, Media Policy Initiative, New America Foundation.

EUROPEAN COMMISSION, 2018. *A multi-dimensional approach to disinformation*, Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation. Accès : <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>

Frau-Meigs D., 2016, « Une éducation critique aux médias et à l'information », conférence Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Accès : <http://www.univ-paris3.fr/une-education-critique-aux-medias-a-l-information-divina-frau-meigs--420227.kjsp?RH=1207746285942>

Garcin-Marrou I., 2018, « Espace public et production de l'information », *Études de communication*, n° 50, pp. 129-146.

Graves L., Nyhan B., Reifler J., 2016, « Understanding Innovations in Journalistic Practice: A Field Experiment Examining Motivations for Fact-Checking », *Journal of Communication*, n° 66, pp. 102-138.

Gruez L., 2018, « Danah Boyd: les risques et l'effet boomerang de l'éducation aux médias », Accès : <https://medium.com/@lucasgruez/danah-boyd-les-risques-et-leffet-boomerang-de-l-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias-c660aa71ec51>

Helberger N., Pierson J., Poell T., 2018, « Governing online platforms: From contested to cooperative responsibility », *The Information Society*, vol.34, n° 1, pp. 1-14.

Huyghe F-B., 2018, *Fake news, la grande peur*, Paris, VA Press, Collection Influences Et Conflits.

IFCN, 2018, "The commitments of the code of principles". Accès: <https://www.ifcncodeofprinciples.poynter.org/know-more/the-commitments-of-the-code-of-principles>

Kervella A., Lamy A., Matuszak C., « Présentation du serious game Newsdraft ». Accès : <https://news-draftseriousgame.com/>

KANTAR PUBLIC / RIVIERE Emmanuel, 2020, « Baromètre 2020 de la confiance des Français dans les médias » (pour La Croix). Accès : <https://fr.kantar.com/m%C3%A9dias/digital/2020/barometre-2020-de-la-confiance-des-francais-dans-les-media/>

Le Caroff C., 2018, « Le partage de l'actualité politique sur les profils personnels de Facebook », pp. 199-226, in : Mercier A., Pignard-Cheynel N. dirs., #info. Commenter et partager sur Twitter et Facebook, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Lowrey W., 2017, « The Emergence and Development of News Fact-checking Sites. Institutional logics and population ecology », *Journalism Studies*, vol. 18, n° 3. pp. 376-394.

Mercier A., 2018, « Fake news et post-vérité : tous une part de responsabilité », 20 textes pour comprendre et combattre la menace, *The conversation*. Accès : <https://theconversation.com/fake-news-et-post-verite-20-textes-pour-comprendre-et-combattre-la-menace-97807>

Rebillard F., Smyrnaiois N., 2010, « Les infomédiaires, au cœur de la filière de l'information en ligne », *Réseaux*, n° 160-161, pp. 163-194.

Sauvageau F., Thibault S., Trudel P., 2018, *Les fausses nouvelles : nouveaux visages, nouveaux défis*, Presses de l'Université Laval, Hermann éditeur.

Serres A., Le Deuff O., 2009, « Outils de recherche : la question de la formation », pp. 93-111, in : Brigitte Simonnot B., Gallezot G., dirs, *L'entonnoir*. Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication, Caen, C&F éditions,

Stencel M., 2018, « The number of fact-checkers around the world: 156... and growing », *Duke Reporters' Lab*, Accès: <https://reporterslab.org/the-number-of-fact-checkers-around-the-world-156-and-growing/>

Smyrnaiois N., 2017, *Les GAFAM contre l'internet. Une économie politique du numérique*, Paris, INA Éditions.

Smyrnaiois N., Chauvet S., Marty E., 2017, *The Impact of CrossCheck on Journalists and the Audience Learning the lessons from a collaborative journalism project fighting disinformation online during the French Presidential Election*, Rapport First Draft News/CrossCheck. Accès : https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2017/11/Crosscheck_rapport_EN_1129.pdf

Wardle C., Derakhshan H., 2017, *Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*, Rapport pour le Conseil de l'Europe.

L'INSTITUTIONNALISATION DE L'ESPRIT CRITIQUE COMME COMPÉTENCE. AU CROISEMENT DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Marie-Pierre Chopin

CeDS
Université de Bordeaux
F-33405
marie-pierre.chopin@u-bordeaux.fr

Jérémy Sinigaglia

SAGE
Université de Strasbourg
F-67082
sinigaglia@unistra.fr

Résumé : L'examen de la manière dont l'esprit critique a été mobilisé dans l'éducation aux médias et l'éducation artistique au gré des transformations des politiques éducatives, montre en effet que sous le même terme d'esprit critique – ou des expressions équivalentes (posture critique, sens critique, pensée critique) – des conceptions différentes, voire antinomiques peuvent être identifiées. Si l'esprit critique semblait constituer la condition d'une émancipation sociale pour ses promoteurs dans certaines mouvances de l'éducation populaire dès la fin du 19^e siècle, cette définition cède aujourd'hui la place, dans les politiques scolaires, à une conception dépolitisée, faisant de l'esprit critique une compétence individuelle et scolaire. Pour étayer cette hypothèse, la communication s'appuie sur un corpus d'archives documentaires du ministère de la Culture et du ministère de l'Éducation.

Mots-clés : critique, histoire, culture artistique, politique éducative

**The institutionalization of critical thinking as a skill.
At the crossroads of media education and artistic and cultural education**

Marie-Pierre Chopin

CeDS
Université de Bordeaux
F-33405
marie-pierre.chopin@u-bordeaux.fr

Jérémy Sinigaglia

SAGE
Université de Strasbourg
F-67082
sinigaglia@unistra.fr

Abstract : The examination of the way in which the critical spirit has been mobilized in media education and arts education according to the transformations of educational policies, indeed shows that under the same term “critical thinking” - or equivalent expressions (critical posture, critical sense, critical mindset) - different and even contradictory conceptions can be identified. If the critical spirit seemed to constitute the condition of a social emancipation for its promoters in certain movements of popular education from the end of the 19th century, this definition gives way today, in school policies, to a depoliticized conception. , making critical thinking an individual and academic skill. To support this hypothesis, the communication relies on a body of documentary archives from the Ministry of Culture and the Ministry of Education.

Keywords : criticism, history, artistic culture, educational policy

Le développement de l'esprit critique apparaît comme une priorité des politiques d'éducation aux médias et à l'information (EMI), depuis les premiers pas de leur institutionnalisation à la fin des années 1970, jusqu'à la loi du 22 décembre 2018 en France « relative à la lutte contre la manipulation de l'information » (dite « loi anti *fake news* »). L'objectif de cette communication est d'interroger la signification accordée à cette notion d'esprit critique dans le domaine de l'EMI ⁷⁰.

Pour cela, nous procéderons à un double décloisonnement : historique et sectoriel. La construction de l'esprit critique comme finalité éducative procède en effet d'une histoire longue, liée aux fondements de la République et de son école. Elle engage aussi d'autres acteurs : ceux de l'éducation artistique et culturelle (EAC) en premier lieu. C'est l'étude des points de rencontre entre EMI et EAC – s'expliquant en partie par le fait que certains secteurs comme le cinéma ou les technologies numériques relèvent des deux domaines (Bamford 2006) – qui sera au cœur de cette contribution. L'examen de la manière dont l'esprit critique a été mobilisé dans l'éducation aux médias et l'éducation artistique au gré des transformations des politiques éducatives, montre en effet que sous le même terme d'esprit critique – ou des expressions équivalentes (posture critique, sens critique, pensée critique) – des conceptions différentes, voire antinomiques peuvent être identifiées. Si l'esprit critique semblait constituer la condition d'une émancipation sociale pour ses promoteurs dans certaines mouvances de l'éducation populaire dès la fin du 19^e siècle, cette définition cède aujourd'hui la place, dans les politiques scolaires, à une conception dépolitisée, faisant de l'esprit critique une compétence individuelle et scolaire. Pour étayer cette hypothèse, la communication s'appuie sur un corpus d'archives documentaires du ministère de la Culture et du ministère de l'Éducation.

Des Universités populaires à l'École nouvelle : l'esprit critique comme vecteur d'émancipation sociale (1890-1970)⁷¹

La critique de l'ordre social par les arts et les médias à la fin du 19^e siècle

L'EAC et l'EMI trouvent en partie leur origine dans les mouvements d'éducation populaire de la fin du 19^e siècle. Alors que certaines initiatives portent spécifiquement sur la diffusion de l'art au peuple (Dubois 1999), ou sur la liberté et les usages de la presse (Boucher-Petrovic 2008), d'autres ont une vocation plus généraliste. C'est le cas notamment de la première université populaire créée en France en 1895 : la Coopération des idées. Son fondateur, Georges Deherme, en présentait ainsi la visée : « nous voulons la vérité, la beauté, la vie morale pour tous ; nous voulons que le peuple soit admis à participer à ces biens qui constituent le patrimoine propre à l'humanité ; nous voulons que, comme le soleil pour tous les yeux, la lumière intelligible se lève pour toutes les intelligences »⁷². Ce principe trouva une application concrète dans le domaine des médias et de l'information pendant l'affaire Dreyfus : de nombreux intellectuels participèrent à l'université populaire afin de transmettre au peuple les outils permettant de

70. Dès le milieu des années 1990, Jacquinot (1995) mettait en question ce « slogan passe partout ». Plus récemment Corroy (2016) pointait elle aussi que l'esprit critique ne pouvait pas constituer « un déterminant consensuel de la recherche fondamentale » en éducation aux médias.

71. Les bornages temporels choisis pour ce texte, renvoyant ici à des décennies, s'appuient sur des événements et/ou moments politiques particuliers détaillés dans chaque section. Ils jouent un rôle d'indicateur et ne sauraient évidemment pas être considérés comme des points de bascule stricte entre deux périodes.

72. Préambule aux statuts de la Coopération des idées, 1895.

« lutter contre les préjugés de l'extrémisme et les manipulations de l'idéologie », diffusés par des journaux antisémites et antidreyfusards (Mercier 1989 ; Tillier 2016). Promouvoir les arts et les sciences consistait ainsi à donner aux ouvriers, employés et paysans « l'habitude de la réflexion et de la critique » afin de favoriser leur émancipation sociale.

L'après-guerre : l'esprit critique comme enjeu « formation culturelle »

Cinquante ans plus tard, le domaine des arts et celui des médias ont à nouveau partagé cet enjeu d'émancipation sociale. Mais plusieurs évolutions réorientent cette visée. D'une part, l'École est progressivement appelée à devenir l'un des lieux de cette émancipation. C'est ce que montrent les travaux du colloque d'Amiens organisé en mars 1968 par l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique. Inspirés par les mouvements pédagogiques de l'éducation nouvelle, eux-mêmes liés aux espaces de l'éducation populaire (Besse et al. 2016), les promoteurs de l'École nouvelle entendent faire entrer « la formation culturelle et artistique » dans le champ scolaire (AEERES 1969). D'autre part, si le thème de l'émancipation est toujours présent à Amiens, il s'autonomise de l'idée de renversement de l'ordre social qui lui était associée à la fin du 19e s. Dans le contexte de l'après-guerre, il est attendu que le peuple devienne capable de ne pas assister passivement aux événements de l'histoire. Du côté de l'éducation aux médias, cette période est d'ailleurs définie comme « protectionniste » (Corroy et al. 2015) : « développer l'esprit critique revient à limiter, voire proscrire, le temps d'exposition aux médias de masse » (Joubaire 2017 : 4). Les thèmes de prospective ou de planification s'institutionnalisent ; c'est l'ouverture au monde qui est plébiscitée, plus que sa remise en question.

Le colloque d'Amiens apparaît ainsi comme le point d'orgue de cette conception de l'émancipation, reconnaissant officiellement aux arts et aux médias une « fonction éducative » : permettre l'ouverture au monde extérieur en participant au décroisement de l'école. Si la question de l'émancipation se pose encore en des termes forts à ce moment en France (l'éducation culturelle doit « contribuer à former [...] un être libre et désaliéné » : AEERS 1969 : 151), cette émancipation ne se profile plus, comme à la fin du 19e s., sous des traits politiques.

L'institutionnalisation de l'éducation aux arts et aux médias : la neutralisation politique de l'esprit critique (1970-1990)

À partir de la deuxième moitié des années 1970, dans le prolongement du colloque d'Amiens, l'éducation artistique et l'éducation aux médias intègrent progressivement le champ scolaire. Ce processus se produit suivant des temporalités proches entre l'EAC et l'EMI et repose sur des conceptions similaires de leurs finalités éducatives.

Si la formation culturelle vise en effet des objectifs plus larges, l'éducation aux médias et l'éducation artistique disposent de finalités propres. Il s'agit, dans le cadre scolaire, d'éduquer à l'art et aux médias, plutôt que par les arts et par les médias (Piette 1995). Les effets internes (concernant l'acquisition de connaissances propres à la matière enseignée) semblent encore prévaloir aux effets externes (consistant en des bénéfices, réels ou supposés, découlant de cet apprentissage (par exemple une meilleure intégration scolaire ou le développement d'un esprit critique) (Lauret 2015).

L'institutionnalisation se poursuit dans le cadre de la mise en place du Fonds d'intervention culturelle, structure interministérielle créée en 1971 pour favoriser l'action conjointe des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, notamment en matière d'action culturelle en milieu scolaire. Le premier programme dédié à « L'enfant téléspectateur actif » est mis en place en 1979. Il vise à rendre « le jeune (...) sélectif, critique, curieux, ouvert à l'information et à la découverte » et à « modifier ses relations avec son milieu scolaire et son milieu familial » (DEP 1982). En 1983, le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) est créé pour promouvoir « l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique »⁷³. Au même moment, un protocole d'accord officialise la collaboration entre les ministères de la culture et de l'éducation nationale pour le développement de l'éducation artistique⁷⁴, censée « permettre à chacun d'affiner sa sensibilité, de connaître et choisir les modes d'expression, de création qui lui conviennent, de participer à l'activité culturelle sous ses diverses formes »⁷⁵. Dans les deux cas, l'accent est mis d'abord sur les perspectives pratiques, il s'agit de voir (un spectacle, une exposition, un journal télévisé) et surtout de faire (chanter, danser, créer un média) (Bordeaux 2013).

Le terme critique est toujours présent, mais ne renvoie plus à une visée subversive. Le sens critique se conçoit dès lors comme une faculté individuelle nécessaire au vivre ensemble, dans une acception quasiment humaniste du terme. Décelable dans le colloque d'Amiens, elle était déjà au cœur de certaines mouvances d'éducation populaire d'après-guerre, comme le mouvement des ciné-clubs orchestré par la Ligue de l'enseignement (Gimmelo-Mesplomb et al. 2016) qui visait la formation de cinéphiles doués d'un sens de la critique au sens esthétique du terme. De même, si la mission affichée du CLEMI dans les années 1980 est bien de favoriser le développement du « sens critique », il faut l'entendre comme une attitude de « méfiance » à l'égard des médias et de leur usage « passif », plus que comme un instrument de mise à distance de l'idéologie dominante. De même encore, l'usage du terme critique dans le domaine de l'éducation artistique dans les textes de cette période renvoie surtout à la critique esthétique des œuvres, à la capacité à apprécier et à produire un jugement sur une œuvre d'art.

L'esprit critique comme compétence : un effet de la scolarisation de l'EMI et l'EAC ? (1990-2020)

Au cours des 40 dernières années, les transformations des objectifs assignés à l'EMI sont principalement adossées aux (ré)orientations des politiques éducatives.

73. Arrêté du 26 avril 1983 paru au JO du 9 juin 1983.

74. Protocole d'accord du 25 avril 1983.

75. Communication conjointe des ministres de l'Éducation nationale et de la Culture, 9 mars 1982.

1990-2005 : l'élève au centre du système éducatif, l'art et les médias outils de son développement

La première phase (1990-2005) s'ouvre par la loi d'orientation sur l'éducation promulguée en 1989, dite loi Jospin. Plaçant « l'élève au centre du système éducatif », elle marque l'avènement, dans le champ scolaire, d'une conception de l'éducation centrée sur l'individu (Colas Degenne 2016).

La mission éducative de l'EMI et l'EAC s'en trouve renforcée. Dans la perspective humaniste présentée plus haut, ces deux domaines permettront en effet le décloisonnement de l'école imaginé après-guerre. Le protocole d'accord signé en 1993 entre les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, le ministère de la Culture et le ministère de la Jeunesse et des Sports est l'un des indicateurs forts de la volonté institutionnelle de transversalités entre les différents domaines de la vie des enfants et des jeunes (aménagement des rythmes de vie, pédagogies compensatoires relatives à la politique des zones d'éducation prioritaires). L'École est appelée à travailler conjointement avec les mondes de l'animation socioculturelle, plus largement avec tous les « partenaires », afin de réaliser cette ouverture au monde. Au croisement des domaines de l'EAC et de l'EMI, le programme « L'école au cinéma », est particulièrement représentatif de ce mouvement.

Le recours explicite à l'idée d'esprit critique est peu fréquent au cours de cette période. Tout se passe comme si ce temps était celui de l'aménagement concret d'une éducation aux médias et d'une éducation artistique dans l'espace scolaire. D'abord intégrées pour leur complémentarité à l'enseignement classique, elles vont ensuite occuper au début des années 2000 une place plus centrale au cœur des enseignements (Plan Tasca-Lang pour les arts et la culture à l'école, 2001).

Depuis 2005 : l'art et les médias au service de la compétence

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 25 avril 2005, dite loi Fillon, définit le « socle commun de connaissances et de compétences » (Lelievre, 2016) que doit acquérir chaque élève avant la fin du collège. Elle poursuit l'institutionnalisation de l'EMI et de l'EAC en les faisant entrer dans le curriculum, non pas en tant que disciplines spécifiques, mais en lien avec des compétences transversales. La loi inclut en effet des éléments relevant de l'éducation aux médias et aux arts dans plusieurs blocs de compétences du socle, notamment ceux valorisant la « culture humaniste » (connaissance des œuvres majeures, lecture des classiques, éléments de culture civique...), l'« autonomie et initiative » (réalisation de projets artistiques) ou encore les « compétences sociales et civiques » (être éduqué aux médias, maîtriser les techniques d'information...). Non mentionnée dans la loi, la notion d'esprit critique est en revanche définie dans le décret de 2006, à la fois comme une « attitude » (qui incite à faire la « distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la précision ») et comme une « capacité » (« être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société »).

Le rapprochement de l'EMI et de l'EAC est enfin renforcé dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, dite loi Peillon, qui mentionne pour la première fois la notion d'esprit critique. Le décret du 31 mars 2015, instaurant les trois parcours interdisciplinaires du collège (parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours citoyen – incluant l'éducation aux médias et à l'information, et parcours avenir) achève à la fois l'institutionnalisation conjointe de l'EMI (Corroy et Froissart 2018) et de l'EAC et l'entrée de l'esprit critique dans le « socle commun de connaissances, de compétences et

de culture »⁷⁶. La notion d'esprit critique se trouve ainsi définie comme une compétence scolaire dont la dimension contestataire a disparu, comptant parmi les « compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie »⁷⁷.

Ainsi, alors que l'éducation aux arts et aux sciences avait été considérée, à la fin du 19^e siècle, comme la condition élémentaire d'une émancipation sociale, elle doit aujourd'hui participer « à l'émancipation individuelle et à la construction du vivre ensemble » permettant elle-même d'assumer, de façon très explicite, « la transmission des valeurs de la République portées par le Gouvernement »⁷⁸. L'appel à projets national intitulé « Renforcer l'esprit critique », lancé en mai 2020 par le ministère de la Culture, réaffirme d'ailleurs clairement ces priorités. Dans le contexte de la pandémie, il s'agit pour le ministère de soutenir des projets permettant prioritairement de « décrypter les infos, notamment dans le domaine scientifique et médical », par la formation des intervenants ou la création d'outils pédagogiques utilisant comme « support » les arts vivants ou l'audiovisuel. Cet usage de l'art et des médias (au service du développement de compétences et d'attitudes non propres à leur domaine) peut apparaître comme un indicateur fort du renversement des effets réputés ou attendus de ces éducations ; les cadrages nationaux comme la plupart des travaux d'évaluation s'intéressent en effet prioritairement aux effets extrinsèques et non plus intrinsèques (Bordeaux et Kerlan, 2016) de l'EAC et l'EMI.

Conclusion

Ce rapide détour par l'histoire des politiques d'EMI et d'EAC montre que l'intégration de l'éducation aux arts et aux médias dans les politiques scolaires produit deux effets principaux.

Le premier est un processus d'homogénéisation par alignement progressif des formes, des enjeux et des finalités de l'éducation aux arts et de l'éducation aux médias avec les politiques scolaires. Leur institutionnalisation dans le champ scolaire, et donc leur autonomisation partielle des mouvements qui les ont fait naître, conduit à leur faire subir les mêmes transformations que les politiques scolaires : une individualisation croissante et une conception de plus en plus utilitariste. Ce faisant, elles sont de moins en moins enseignées pour elles-mêmes, mais sont mises au service de finalités externes : la citoyenneté, la réussite scolaire, etc.

Le second effet de cette institutionnalisation concerne plus spécifiquement la finalité critique de l'éducation aux arts et aux médias. La manière dont est mobilisée la notion d'esprit critique dans les textes permet d'esquisser une typologie en trois modalisations, qui pourraient correspondre aux trois périodes identifiées. La première, portée par certaines mouvances de l'éducation populaire (notamment d'inspiration libertaire), peut être qualifiée de *politique* : l'esprit critique est une disposition à combattre les idéologies dominantes et refuser l'ordre établi. La seconde, correspondant à la première phase d'institutionnalisation scolaire de l'éducation aux arts et aux médias, peut être qualifiée d'*humaniste* : l'esprit critique est ce qui caractérise le citoyen éclairé, capable de prendre des décisions de manière raisonnée, dans le respect des valeurs républicaines (un esprit critique humaniste condamnerait ainsi les idées et les comportements

76. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015.

77. Présentation du parcours citoyen « De l'école élémentaire à la terminale : apprendre les valeurs de la république » sur le site du gouvernement Valls II, 22 janvier 2015.

78. Feuille de route conjointe du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère de la Culture et de la Communication « Éducation artistique et culturelle, éducation aux médias et à l'information », Malakoff, le 11 février 2015.

politiques menaçant l'ordre établi). La troisième modalisation, correspondant au tournant individualiste des politiques scolaires et surtout à l'entrée en scène de la compétence, peut être qualifiée de normative : la dimension collective de la notion d'esprit critique laisse place à une conception individuelle, quasiment cognitive (liée à une faculté de l'entendement), et sa dimension politique, si elle n'est pas effacée, se trouve réduite à la capacité à résister aux idéologies extrémistes, notamment dans la période récente, le terrorisme islamiste).

RÉFÉRENCES

AEERS. 1969. Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque national Amiens 1968, Dunod.

Bamford Anne. 2006. « L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale ». Revue internationale d'éducation de Sèvres 42 : 119-130, p. 119-120.

Besse Laurent, Chateigner Frédéric & Ihaddadene Florence. 2016. « L'éducation populaire ». Savoirs 42 (3) : 11-49.

Bordeaux Marie-Christine & Deschamps François. 2013. Éducation artistique, l'éternel retour ? : Une ambition nationale à l'épreuve des territoires. Toulouse, Éditions de l'Attribut.

Bordeaux Marie-Christine et Kerlan Alain (dir.), L'évaluation des « effets » de l'éducation artistique et culturelle. Étude méthodologique et épistémologique. Rapport final GRESEC/ECP, 2016.

Boucher-Petrovic Nathalie. 2008. « La société de l'information « appropriée » par l'éducation populaire : une tradition en question ». tic&société 2 (2).

Colas Degenne Isabelle. 2016. « La différenciation pédagogique en réponse à la difficulté des élèves : une histoire institutionnelle de Fontanet à Jospin ». Administration & Éducation 150 (2) : 23-29.

Corroy Laurence & Froissart Pascal. 2018. « L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'Éducation (2005-2017) ». Questions de communication 34 (2) : 173-188.

Corroy Laurence. 2016. Éducation et médias. Londres

Corroy-Labardens Laurence, Kiyindou Alain & Barbey Francis. 2015. Éducation aux médias à l'heure des réseaux. L'Harmattan.

DEP, 1982. « Les jeunes téléspectateurs ». Développement culturel 50.

Dubois Vincent. 1999. La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique. Paris, Belin, coll. socio-histoires.

Gimello-Mesplomb Frédéric, Laborderie Pascal & Souillés-Debats Léo. 2016. La Ligue de l'enseignement et le cinéma : Une histoire de l'éducation à l'image. Paris, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma.

Jacquinet Geneviève. 1995. « De la nécessité de rénover l'éducation aux médias ». Communication. Information Médias Théories 16 (1) : 18-35

Joubaire Claire. 2017. « EMI : partir des pratiques des élèves ». Veille de l'Institut français d'éducation 115

Lauret Jean-Marc. 2015. L'art fait-il grandir l'enfant ? : Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle. Editions de l'Attribut.

Lelièvre Claude. 2016. « Le « socle commun » ». Carrefours de l'éducation 41 (1) : 169-182.

Mercier Lucien. 1989. Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle. Paris, Editions de l'Atelier.

Palluau Nicolas. 2013. La Fabrique des pédagogues : Encadrer les colonies de vacances. Rennes, PU Rennes.

Piette Jacques. 1995. « L'éducation aux médias : un bilan ». Communication. Information Médias Théories 16 (1) : 36-59.

Tillier Bertrand. 2016. Les artistes et l'affaire Dreyfus : 1898-1908. Editions Champ Vallon.

LE RAPPORT AUX SOURCES, UN IMPÉRATIF PARADOXAL D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS POUR LES FACT CHECKERS. UNE ANALYSE DU DÉCODEX (LE MONDE) COMME DISPOSITIF ÉDUCATIF EN LIGNE

Alexandre Joux

IMSIC (Institut méditerranéen des sciences de l'information et de la communication)
Aix Marseille Univ, Université de Toulon
F-13005
alexandre.joux@univ-amu.fr

Résumé : En proposant un dispositif de signalisation de la qualité des sites consultés, le Décodex cherche à déployer en ligne un ensemble de bonnes pratiques face aux sources d'information. Ce faisant, il s'inscrit dans l'éducation aux médias tout en lui assignant des objectifs nouveaux : à la réflexivité critique à l'égard des messages des médias se superpose une exigence de réflexivité inspirée des canons du journalisme afin de se prémunir des « fake news ». Ce déplacement, qui procède d'une réaffirmation du journalisme, est toutefois paradoxal : en prenant acte de la capacité du journalisme à établir la fiabilité des sources, le Décodex souligne la prétention épistémologique du journalisme sans la questionner.

Mots-clés : épistémologie du journalisme, *fake news*, littératie intermédiatique, sources d'information.

**Relation to sources, a paradoxical
media literacy imperative for fact checkers.
An analysis of the Décodex (Le Monde) as an educational online tool.**

Alexandre Joux

IMSIC (Institut méditerranéen des sciences de l'information et de la communication)
Aix Marseille Univ, Université de Toulon
F-13005
alexandre.joux@univ-amu.fr

Abstract : By offering a quality-based signaling system of the websites, the Décodex seeks to promote online a set of good practices when dealing with information sources. In doing so, it is part of media education while assigning it new objectives: the critical attitude to media messages is completed by a reflexive imperative inspired by the canons of journalism in order to guard against “fake news”. This shift, which is a kind of journalistic reaffirmation, is however paradoxical: by acknowledging the capacity of journalism to establish the reliability of sources, the Decodex underlines the epistemological pretention of journalism without questioning it.

Keywords : fake news, information sources, journalism epistemology, new media literacy.

Objet de l'éducation aux médias, l'information d'actualité a connu une mutation avec le développement du *fact checking*. Ce dernier a pour particularité de produire publiquement une évaluation journalistique sur la vérité ou non des propos proférés dans l'espace public. En dénonçant aussi les *fake news*, le *fact checking* va plus loin encore, étendant ses prérogatives à l'identification des rumeurs et autres informations manipulatoires. Cette mutation procède d'un retournement : d'objet, le journalisme devient le sujet d'un projet éducatif qui doit accompagner le lecteur-internaute dans sa démarche d'exploration et d'évaluation de la pertinence de l'information disponible en ligne. Nous nous proposons d'analyser cette conception originale de l'éducation aux médias, mais également ses paradoxes à partir d'un cas d'étude, le Décodex.

Le Décodex, un dispositif d'éducation à l'information

Le lancement du Décodex en 2017 est révélateur des enjeux de l'éducation aux médias par les cellules de *fact checking*. Initié par Les Décodeurs, la cellule de *fact checking* du Monde, le Décodex est un dispositif en ligne de signalement de la qualité des sources d'information. Il s'est distingué à son lancement par un index des sites, chacun se voyant attribué une pastille qui du vert pour « *plutôt fiable* » allait à la croix rouge pour les sites trompeurs en passant par le point d'exclamation bleu pour les sites satiriques. À chaque fois, une injonction est faite à l'internaute qui utilise le service : « *N'hésitez pas à confirmer l'information en cherchant d'autres sources fiables ou en remontant à son origine* » pour les sites plutôt fiables et « *Restez vigilant et cherchez d'autres sources plus fiables. Si possible, remontez à l'origine de l'information* » pour les sites en rouge (Decodex, 2017a).

À l'évidence, le Décodex est un projet d'éducation aux médias porté par les journalistes avec une conception large du mot « média ». Celui-ci ne désigne plus les seules institutions qui accueillent les journalistes, ces « *gate keepers* » de l'information, mais l'ensemble des contenus publiés en ligne, quel que soit l'émetteur. Grâce à ses pastilles et aux notules explicatives qui les accompagnent, le Décodex se veut ainsi un outil d'émancipation de l'internaute qui est incité à s'emparer lui-même du processus d'évaluation des sources, avec certes l'aide des journalistes.

Ce dispositif a aussi ceci de particulier qu'il s'inscrit dans l'expérience même de l'utilisateur d'Internet en se greffant au cœur de ses principaux outils, les navigateurs ou les réseaux sociaux. Ainsi, le Décodex propose-t-il une extension pour les navigateurs Firefox et Chrome qui alerte sur la nature des sites consultés au fil de la navigation des internautes, ainsi qu'un bot Facebook disponible également sur la messagerie Messenger. Le Décodex rappelle ainsi la nécessité d'une littératie intermédiaire (Jenkins, 2006) dans un contexte de plateformisation de l'information (Bell, Owen, 2017). Grâce à son bot Facebook et à son extension pour navigateur, il ambitionne d'insérer l'expertise journalistique au cœur des plateformes afin que la désintermédiation dans la distribution de l'information ne se traduise pas aussi par un oubli de la source (Kalogeropoulos, Newman, 2017).

Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, nous avons récolté une documentation large sur le Décodex, notamment dans sa première phase d'existence, entre février et juin 2017, avant qu'il ne se mette à proposer aussi un index des fausses informations en plus de l'index des sites web évalués. Il s'agissait alors de saisir les motifs, les représentations ayant présidé au lancement du dispositif. Ont été notamment récoltés l'ensemble des articles relevant du discours

d'accompagnement produits par les Décodeurs, tous publiés sous l'onglet Décodeurs du site du Monde.fr. Enfin, nous avons, en juillet 2017, mené une série d'entretiens semi-directifs avec certains des journalistes des Décodeurs, cinq sur un total de douze à l'époque, afin de recueillir la parole des acteurs dans un contexte post-électoral où la question des *fake news* était inscrite à l'agenda public (Joux, Sebbah, 2020). Ces entretiens, semi-directifs, ont duré chacun entre 40 minutes et une heure. Pour tous les journalistes interrogés, la question du rapport au public était centrale. Elle a permis d'aborder les enjeux qui relèvent de l'éducation aux médias et à l'information pour en proposer une lecture contextualisée dans le cadre du Décodex et des activités des Décodeurs.

Notre analyse recoupe ainsi la parole des acteurs et les textes d'accompagnement liés au lancement du Décodex et publiés par Les Décodeurs. Ces deux corpus se complètent parce qu'ils émanent des mêmes journalistes. Préalablement aux entretiens, nous avons lu et analysé les textes publiés par Les Décodeurs, en sachant bien évidemment qu'il s'agit dans ces articles à la fois d'information et de communication, l'objectif des articles étant de promouvoir le nouvel outil. Par la suite, les entretiens ont permis d'aborder, de manière plus réflexive, certains des enjeux du dispositif, mais aussi ses limites, notamment savoir si ce dispositif conduit à repenser la nature du journalisme et son rapport à la vérité.

L'impératif critique : accompagner l'émancipation de l'internaute

Les propos tenus par les journalistes interrogés inscrivent le lancement du Décodex comme une réponse à la multiplication des contenus problématiques sur Internet et comme une adaptation aux nouvelles pratiques des internautes à l'égard de l'information. Ce positionnement est toujours pensé en lien avec les mutations de l'écosystème numérique en ligne, notamment l'importance qu'ont prise les réseaux sociaux numériques.

Avant même que la problématique des « *fake news* » ne devienne centrale, le numérique a été perçu au Monde comme un moyen de toucher de nouveaux publics qui ne relèveraient pas du lectorat historique, considéré comme élitiste et relativement averti à l'égard de la fabrique de l'information. Pour toucher ces nouveaux publics, une approche à visée pédagogique est revendiquée qui positionne l'offre en ligne du quotidien dans une perspective qui relève, si ce n'est de l'initiation à l'information, au moins de sa promotion auprès d'un public élargi : « *Au Monde.fr la pédagogie est dans l'ADN depuis 10 ans environ. Le monde.fr s'est construit dans l'ombre du Monde. Au début, on avait un journal très élitiste. On s'est demandé comment compléter cela et on est allé sur de la pédagogie* ». Cette pédagogie, quand elle s'inscrit dans l'univers du *fact checking* propre aux Décodeurs, est très proche des objectifs qui peuvent être assignés à l'éducation aux médias, à savoir une compréhension de la manière dont l'information est produite et le développement subséquent d'une expertise critique à l'égard des contenus médiatiques (Silverblatt, 2014). Ainsi, les journalistes interrogés insistent sur la nécessité de débusquer les sources trompeuses sur Internet, mais ils insistent aussi, et de manière systématique, sur la nécessité d'acculturer les internautes aux différents registres de l'information disponible en ligne. Une littératie médiatique minimale est requise, ce que le Décodex semble exiger en insistant sur deux de ses principaux aspects selon Ott et Mack (2020) : la compréhension de la fabrique de l'information d'une part, la compréhension du contexte de diffusion avec notamment la nécessité de situer l'intention de l'émetteur de l'information.

Parmi les pastilles du Décodex, une pastille est ainsi dédiée à l'identification des sites satiriques qui, sans être problématiques parce qu'ils ne cherchent pas à tromper leur lecteur, peuvent être pris par mégarde pour des sources crédibles d'information. La même démarche pédagogique est entreprise dans les fiches explicatives qui accompagnent chacune des sources d'information

évaluées avec un rappel des différents genres possibles pour l'information afin d'éviter toute confusion : « *On distingue les opinions des faits. Dans les conseils qu'on donne, là c'est quand on entre un peu plus dans le détail des notules, de la classification, on dit clairement qu'une tribune ne peut pas être considérée comme la source de base d'éléments factuels.* »

Mais cette sensibilisation à la nature de l'information et à sa fabrique ne semble pas totalement satisfaisante pour les journalistes interrogés. Si une lecture critique des contenus des médias a longtemps été considérée comme un moyen de s'émanciper du pouvoir supposé des médias, le nouvel écosystème informationnel en ligne rend insuffisante cette approche positionnée historiquement « en réaction aux médias de masse » (Landry, Basque, 2015, p. 56). En effet, c'est une littératie intermédiaire qui est désormais nécessaire, car la même information va être reprise, va circuler de médias en médias, ce qui va conduire à en dénaturer progressivement la signification. C'est ce qu'indique un des journalistes interrogés quand il explique la nécessité de signaler les sites satiriques. Si ces derniers ne posent pas problème en eux-mêmes, la reprise de leurs contenus par des médias d'information aux journalistes insuffisamment avertis ou par des sites mal intentionnés peut tromper l'internaute : « *Concernant les sites parodiques, on n'a rien contre eux, on les labélise pour aider les gens à faire le tri. C'est devenu essentiel, pas tant de leur fait, mais du fait qu'après il y a des gens mal intentionnés qui les reprennent* ».

Par ailleurs, les registres de l'information se complexifient en ligne. Des revendications nouvelles émergent de la part de ceux qui, auparavant exclus du champ de la production éditoriale, peuvent désormais propager en ligne leur point de vue en mobilisant des codes nouveaux, à l'instar par exemple des médiactivistes (Cardon, Granjon, 2013) ou des sites dits de réinformation quand ils pratiquent le « copier-couper-coller » (Lukasik, 2018). Dès lors, l'internaute ne doit plus seulement comprendre comment est fabriquée l'information, mais identifier qui la diffuse et en saisir l'intention. Il doit également la saisir dans sa diversité, la manière de la reprendre, de la mobiliser variant fortement selon que l'information est présentée par des sites extrémistes, des militants, des journaux d'information en ligne, dans une tribune, etc., toutes ces paroles étant en concurrence entre elles sur Internet :

« *Toute la galaxie de la réinformation revendique le fait de ne pas être un média, mais en même temps elle revendique le fait de mieux informer que les médias. Vous avez des gens qui sont très habiles en termes rhétoriques pour dire « je ne suis pas journaliste, je n'ai pas enquêté, je ne fais que poser ça là », mais quand ils posent les choses au départ, nous constatons des centaines d'articles qui disent « la presse n'en a pas parlé » ».*

Ici, la fonction de *gate keeping* des médias d'information est remise en question avec, pour les sites concurrents, l'espoir de participer à l'agenda setting. À cet égard, cette citation est révélatrice des nouveaux enjeux de la littératie intermédiaire. Confronté au foisonnement des émetteurs d'information en ligne, l'internaute doit également être en mesure d'évaluer chacune des sources sans céder à l'illusion qui associe à la forte visibilité d'un message l'idée qu'il est important et que les faits sont établis. Cette expertise-là est identifiée comme particulièrement nécessaire sur les réseaux sociaux numériques, lesquels sont principalement ciblés par les journalistes du Décodex. Le dispositif lui-même propose un *bot* Facebook et Messenger et les journalistes confirment l'importance des réseaux sociaux numériques dans le brouillage du rapport à l'information auprès des publics non avertis. Alors qu'ils ont intégré l'association « Entre les lignes »⁷⁹, créée par des journalistes de l'AFP pour proposer des interventions dans les écoles, les journalistes des Décodeurs y sont allés non pas « *pour parler du métier de journaliste, pour faire un atelier sur la caricature, ce genre de choses* »,

79. Voir : <http://entreleslignes.media/>

mais « en ciblant les réseaux sociaux, les fausses informations qui circulent sur les réseaux sociaux en disant « attention à ce que vous voyez passer sur les réseaux sociaux, attention à ce que vous partagez » et sensibiliser plus largement à la question de la source : « d'où vient cette information ? Qui la publie ? » ». De ce point de vue, l'éducation aux médias et à l'information a certes ses classiques avec la présentation du métier de journaliste ou les débats récurrents sur la caricature, mais elle doit savoir se renouveler pour s'adapter au nouvel environnement numérique. Cet impératif est renforcé par le fait que la méconnaissance des logiques numériques est importante. Or, les maîtriser s'avère essentiel puisque ce sont ces logiques qui constituent le premier terrain de propagation des « fake news » et autres messages problématiques.

L'émancipation de l'internaute à l'égard des logiques informationnelles en ligne, en particulier sur les réseaux sociaux numériques, ne va pas se traduire au Décodex par un discours de décryptage du fonctionnement des plateformes. Ce dernier aurait pu insister sur les logiques de référencement, de personnalisation, de recommandation qui sont déterminantes quand il s'agit de penser la circulation de l'information en ligne. À l'inverse, au Décodex, c'est bien le message qui reste le point de départ de la démarche pédagogique. L'appel à la réflexivité critique propre aux dispositifs d'éducation aux médias et à l'information est préservé, mais cette réflexivité porte moins sur l'analyse du contenu que sur le rapport à la source émettrice. Cette démarche est liée à la multiplication des « fake news », le Décodex ayant été imaginé comme une réponse à l'insuffisance quantitative du *fact checking* traditionnel qui traque les fausses informations plus que les sources douteuses. Ainsi, l'article qui présentait le lancement du Décodex rappelait-il dans son chapô : « *Le flux d'information est aujourd'hui tel qu'on se demande surtout comment aider nos lecteurs à se repérer face à une vague toujours plus forte de fausses informations* » (Décodex, 2017,b). En remontant de l'information à la source émettrice, le Décodex provoque des économies d'échelle dans la lutte contre les « fake news » puisqu'il statue sur la crédibilité de l'émetteur, donc par défaut aussi sur toutes les informations déjà publiées et celles à venir qui en émanent (Joux, 2018). Le lien établi entre celui qui parle et la valeur de l'information est revendiqué. Le Décodex donne « *des informations sur les propriétaires ou l'orientation du site* », ces informations étant établies à partir de plusieurs « *critères de classement le principal étant celui de la valeur de l'information* » (Décodex, 2017c).

La valeur de l'information est estimée principalement à partir de son originalité, à savoir une production éditoriale propre quand le copier-coller domine dans l'information en ligne (Cagé, Hervé, Viaud, 2017). Elle est estimée également et principalement du point de vue du rapport aux sources : « *est-elle sourcée ? est-elle recoupée ?* » (Décodex, 2017c), ce qui rappelle ici l'impératif journalistique de vérification des faits. Quand il s'agit d'une information complexe, qui ne relève pas de l'établissement des faits ou de la simple vérification des données parce que la compréhension de l'évènement suppose une contextualisation, alors le journaliste a tendance à mobiliser les différents points de vue pour éviter le reproche de partisanisme, ce qui correspond à une certaine lecture contemporaine de l'objectivité (Ettema, Glasser, 1998). C'est le quatrième critère invoqué par les Décodeurs : l'information « *est-elle donnée sous plusieurs aspects ?* » (Décodex, 2017c). Ces critères sont donc mobilisés par les équipes des Décodeurs pour estimer la valeur des sites qui seront référencés dans l'index des sources. La source indexée et signalée n'est plus cette fois-ci la source d'information du journaliste, mais bien la source d'information du public, celle qui est en mesure de capter son attention en ligne.

Par rapport à la source en ligne, le Décodex veut sensibiliser l'utilisateur de son dispositif : il lui signale son degré de crédibilité et l'incite immédiatement à la confronter à d'autres sources. S'informer pour le public revient ainsi à reproduire, à la manière d'un amateur averti, ce que le journaliste est obligé de faire quand il cherche à établir les faits, à produire une information crédible, celle-là

même qui se revendique comme « journalistique ». Le Décodex est donc aussi un dispositif d'acculturation aux bonnes pratiques journalistiques à destination des internautes qui pourraient en être dépourvus.

Cette position surplombante de l'expertise des journalistes face à l'information en ligne est tacitement reconnue dans nos entretiens : « *on vous démasque le site, on vous donne toutes les références sur l'enquête sourcée, et on vous aide à dépasser un petit peu ce qui est facile à trouver en ligne, parce qu'en fait l'information n'est souvent pas facile à trouver en ligne* ». Elle s'incarne également dans le dispositif en ligne qu'est le Décodex puisque celui-ci propose toute une série de petits articles permettant à l'internaute de mobiliser des réflexes qui relèvent à l'évidence de la pratique journalistique, ainsi « *Décodex : qu'est-ce qu'une source d'information ?* » ou « *Décodex : comment juger de la fiabilité d'un site ?* », ou encore « *Décodex : vérifier une rumeur qui circule sur les réseaux sociaux* » et encore « *Décodex : vérifier les sources d'une information* », « *Décodex : comment lire un sondage ?* ». Certains intitulés relèvent ici du petit manuel de l'école de journalisme. Dès lors, l'acculturation de l'internaute à l'information en ligne passe par l'essaimage auprès du plus grand nombre des bonnes pratiques ... journalistiques. L'éducation aux médias et à l'information, qui émerge historiquement pour favoriser des attitudes réflexives et critiques face aux messages des médias de masse, devient paradoxalement un moyen de réaffirmer l'importance du journalisme et des médias d'information dans un environnement numérique où leur position surplombante de *gate keepers* est menacée.

L'enjeu est de ce point de vue démocratique, ce qui constitue l'une des caractéristiques de l'éducation aux médias (Gonnet, 2001). Mais cette visée démocratique est présentée désormais comme indissociable de la parole de réaffirmation du journalisme, laquelle doit essaimer au maximum en ligne pour que le rapport de force redevienne favorable aux producteurs historiques de l'information d'actualité. Déjà constatée face à l'émergence du journalisme participatif ou citoyen qui postulait une professionnalisation des amateurs dans le domaine du journalisme (Tavernier, 2010), cette réaffirmation du journalisme et de ses compétences propres vise aussi les éducateurs au sens large.

Ainsi, les Décodeurs participent-ils à des actions d'éducation aux médias qu'ils revendiquent quand ils font le bilan de la première année du Décodex (2018). Ces actions leur permettent de faire la transparence sur le métier de journaliste alors que la méfiance à l'égard des médias se développe d'année en année, ce qui conduit les journalistes à devoir se justifier dans les classes et auprès des enseignants, à « *montrer que nous ne sommes pas là à répondre à des ordres de l'exécutif ou de lobbys* ». Mais cette transparence a aussi un avantage : en rappelant les bonnes pratiques professionnelles, elle permet aux journalistes de faire de ces pratiques le critère qui permet de séparer le bon grain et l'ivraie parmi tous les messages qui circulent en ligne. En édictant à la fois les règles de la bonne information et en les appliquant aux messages qu'ils produisent, à ceux de leurs confrères et aux sources considérées comme peu fiables, ils s'assurent de faire de l'information journalistique un paragon de la bonne information, même si elle doit toujours être questionnée, même si la réflexivité critique reste l'horizon ultime de l'éducation aux médias : « *Les interventions [dans les classes] ne sont pas nouvelles, mais cela renforce le côté « parler de notre travail », comment on travaille, pourquoi on le fait, en fait ce qui fait le travail du journaliste et ce qui nous distingue par conséquent de ces sources qu'on dénonce, qui publient de fausses informations, et qui elles ne sont pas dans une démarche journalistique ... Cet aspect miroir qu'on met aussi en valeur avec le Décodex nous oblige, nous aussi, à nous interroger sur nos pratiques. C'est le côté vertueux finalement de la démarche.* »

Conclusion : l'impératif journalistique et l'amateur, une injonction paradoxale ?

De ce point de vue, le projet porté par le Décodex est d'abord un rappel des codes professionnels du journalisme à l'égard des sources. Ce rappel se transforme en impératif critique pour tout internaute qui veut échapper à la désinformation. En effet, en signalant les sources douteuses, en proposant à l'internaute d'explorer d'autres références, il l'appelle à évaluer la qualité de l'information à laquelle il est confronté parce que la source qui la propage a déjà fauté par le passé. L'internaute aidé du Décodex se transforme ainsi en néo-journaliste. L'enseignant se transforme de son côté en *néo-fact checker* chargé d'accompagner ses élèves dans la jungle de l'information en ligne. Pour cela, il peut s'aider du guide que le Décodex produit à son attention, un « *Guide pour vous aider à y voir plus clair dans les informations sur Internet* » qui reprend les fiches pratiques en ligne et les complète de trois pages d'exercices à proposer aux élèves (Décodex, 2017d, support non daté).

Dès lors, le projet d'éducation aux médias porté par le Décodex relève d'un impératif paradoxal : d'une part, il développe une conscience critique à l'égard des sources qui propagent de fausses informations et, d'autre part, il fonde cette conscience critique sur l'affirmation du caractère impératif de la démarche journalistique pour établir la valeur de la bonne information. Il exclut donc le journalisme de l'exigence réflexive qu'il promeut pourtant à l'égard des autres sources d'information. Or la prétention du journalisme à établir la fiabilité des sources n'est pas sans soulever des interrogations : au discours de la méthode que porte le *fact checking* doit se superposer également un discours plus réflexif qui évalue la prétention épistémologique du journalisme et ses limites. Or le Décodex ne propose que de bonnes pratiques qui s'inspirent de la pratique professionnelle sans que celle-ci ne soit fondamentalement questionnée. Pourtant, la recherche sur le journalisme a montré que le rapport du journalisme à la vérité est négocié, qu'il vise au mieux une presque-vérité (Watine, 2004 ; Labasse, 2015).

RÉFÉRENCES

Bell E., Owen T., 2017, *The Platform Press. How Silicon Valley reengineered Journalism*, Columbia Journalism School, Tow Center for Journalism

Cagé J., Hervé N., Viaud M.-L., 2017, *L'information à tout prix*, Paris, INA éditions.

Cardon D., Granjon F., 2013, *Médiactivistes*, Paris, Presses de Sciences Po.

Décodex, 2017a, L'annuaire des sources du Décodex : mode d'emploi, 23 janvier 2017, modifié le 16 mars 2017 (suppression du notule vert). Accès : https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2017/01/23/l-annuaire-des-sources-du-decodex-mode-d-emploi_5067719_4355770.html, consulté le 17 janvier 2020.

Décodex, 2017b, Le Décodex, un outil de vérification de l'information, 23 janvier 2017, modifié le 16 mars 2017 (suppression du notule vert). Accès : http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2017/01/23/le-decodex-un-premier-premier-pas-vers-la-verification-de-masse-de-l-information_5067709_4355770.html, consulté le 18 janvier 2020.

Décodex, 2017c, Décodex : à l'heure de la « postvérité », se battre pour les faits », 16 mars 2017. Accès : http://www.lemonde.fr/le-blog-du-decodex/article/2017/03/16/decodex-a-l-heure-de-la-post-verite-se-battre-pour-les-faits_5095624_5095029.html, consulté le 18 janvier 2020.

Décodex, 2017d, Décodex. Un guide pour vous aider à y voir plus clair dans les informations sur Internet. Accès : <https://fr.scribd.com/document/338300151/Decodex-notre-kit-pour-denicher-les-fausses-informations>)

Décodex, 2018, Le Décodex a un an : ce qui a changé depuis son lancement, 1er février 2018. Accès : http://www.lemonde.fr/le-blog-du-decodex/article/2018/02/01/le-decodex-a-un-an-ce-qui-a-change-depuis-son-lancement_5250492_5095029.html?xtmc=media&xtcr=13, consulté le 18 janvier 2020.

Ettema J., Glasser T., 1998, *Custodians of Conscience. Investigative Journalism and Public Virtue*, New York, Columbia University Press.

Gonnet J., 2001, *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette éducation.

Jenkins H., 2006, *Convergence culture. Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press

Joux A., Sebbah B., 2020, « Les représentations implicites du pouvoir des médias d'information. L'exemple du lancement du Décodex », *Sur le journalisme*, vol. 9, n° 1. Accès : <http://www.surlejournalisme.com/rev>

Joux A., 2018, « Des dispositifs contre les fake news : du rôle des rédactions et des plateformes », pp. 73-93, in : Joux A., Pélissier M., dir., *L'information d'actualité au prisme des fake news*, Paris, L'Harmattan.

Kalogeropoulos A., Newman N., 2017, *'I saw the News on Facebook': Brand Attribution when Accessing News from Distributed Environments*, Reuters Institute for the Study Journalism, University of Oxford.

Labasse B., 2015, « Du journalisme comme une mésoépistémologie », *Communication*, vol. 33, n° 1. Accès : <https://doi.org/10.4000/communication.5093>

Landry N., Basque J., 2015, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, n°15, pp. 47-63

Lukasik S., 2018, « À la frontière des fake news, entre « réinformation » et désinformation. Le cas du blog FdeSouche », pp. 135-157, in : Joux A., Pélissier M., dir., *L'information d'actualité au prisme des fake news*, Paris, L'Harmattan.

Ott B., Mack R., 2020, *Critical Media Studies. An Introduction*, 3rd Edition, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons.

Silverblatt A., 2014, *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*, 4th Edition, Westport, Praeger.

Tavernier A., 2010, « L'information participative : compétence ou performance ? Du professionnalisme journalistique à la professionnalisation citoyenne », *Recherches en communication*, n° 34, pp. 99-113.

Watine T., 2004, « Entre réalité, vérité et objectivité : la « perspective » journalistique », *Les cahiers du journalisme*, n°13, pp. 24-39.

CO-CONSTRUIRE UN SERIOUS GAME CONTRE LES THÉORIES DU COMLOT : ENTRE DEMANDES SOCIALES, ENJEUX PÉDAGOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

Aurélia Lamy
Céline Matuszak
Amandine Kervella

GERiiCO
Université de Lille
F-59000

aurelia.lamy@univ-lille.fr, celine.matuszak@univ-lille.fr, amandine.kervella@univ-lille.fr

Résumé : Dans le cadre d'un projet européen de prévention et de lutte contre la radicalisation menant à la violence, nous avons été chargées de co-construire un serious game d'éducation aux médias et à l'information principalement envisagé comme un outil de prévention contre la circulation et l'adhésion aux *fake news* et aux théories du complot. Le processus réflexif en amont de la constitution du jeu, mais également la mise en discours et la mise en usage(s) qu'il implique révèle trois types d'enjeux : des enjeux sociétaux d'abord en lien avec les pratiques médiatiques et informationnelles des « jeunes » et l'appréhension des discours médiatiques – notamment *fake news* et théories du complot. Des enjeux pédagogiques ensuite : *Newscraft* a été pensé comme un outil s'inscrivant dans des séquences pédagogiques construites en collaboration avec les acteurs éducatifs et les publics cibles. Des enjeux scientifiques enfin : outre la nécessité de s'appuyer sur des résultats de recherche significatifs dans la phase de conception du jeu, notre enjeu était celui de la réflexivité tout au long du processus. Conduites à adopter diverses postures en situation de recherche-action, le rapport sensible que nous avons pu avoir avec l'outil construit nécessite plus encore une vigilance scientifique et méthodologique que nous avons pu expérimenter.

Mots-clés : éducation aux médias, serious game, co-construction, *fake news*, journalistes.

Co-Constructing a Serious Game Against Conspiracy Theories: Between Social Demands, Pedagogical and Scientific Stakes.

Aurélia Lamy
Céline Matuszak
Amandine Kervella

GERiiCO
Université de Lille
F-59000

aurelia.lamy@univ-lille.fr, celine.matuszak@univ-lille.fr, amandine.kervella@univ-lille.fr

Abstract : As part of a European project to prevent and fight against radicalisation leading to violence, we have been asked to co-construct a media and information literacy serious game mainly envisaged as a preventive tool against the circulation and adherence to fake news and conspiracy theories. The reflexive process upstream of the constitution of the game, but also the discourse and the use(s) it implies, reveals three types of issues: societal issues, firstly in relation to the media and information practices of “young people” and the apprehension of media discourse - particularly fake news and conspiracy theories. Secondly, pedagogical issues: *Newscraft* has been designed as a tool that fits into pedagogical sequences built in collaboration with educational actors and target audiences. Finally, scientific issues: in addition to the need to rely on significant research results during the game design phase, our challenge was to be reflexive throughout the process. Adopting various postures in an action-research situation, the sensitive relationship that we had with the tool built requires even more scientific and methodological vigilance, which we have been able to experiment with.

Keywords : media literacy, serious games, co-construction, fake news, journalists.

Depuis 2017, le laboratoire GERiiCO, de l'université de Lille, participe au projet européen de prévention et de lutte contre la radicalisation menant à la violence Practicies⁸⁰. Notre projet, plus spécifiquement, s'inscrit dans un objectif de prévention primaire. Nous avons ainsi été chargées de co-construire un *serious game* d'éducation aux médias et à l'information principalement envisagée comme un outil de prévention contre la circulation et l'adhésion aux « théories du complot » et aux « fake news ». Mais, si dans un premier temps ce *serious game* avait principalement pour objectif de travailler à la déconstruction des discours relevant des « théories du complot » ou des « fake news » – conformément aux attendus du consortium – il nous est vite apparu que centrer l'analyse sur ces thèmes était bien trop réducteur et que la question des discours radicaux allait bien au-delà de ces deux thématiques. En tant qu' « application informatique dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects sérieux (Serious) [...] avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (game) » (Alvarez, Djaouti, 2010 : 17), le *serious game* nous est apparu comme un outil pertinent révélateur d'enjeux pédagogiques forts visant au développement de « l'esprit critique » chez les « jeunes »⁸¹.

La conception et la réalisation du *serious game Newscraft* ont été réalisées en collaboration avec le Studio Vertical. Après 2 ans de collaboration, le jeu et le kit pédagogique qui l'accompagne sont aujourd'hui en accès libre sur le site : <https://newscraftseriousgame.com/>.

La conception du jeu n'a pu se faire sans la collaboration des acteurs de terrain. C'est dans ce cadre que nous allons interroger en quoi ce processus de co-construction influe sur l'orientation du dispositif choisi. Ainsi, afin de concevoir un outil adapté aux besoins et attentes des utilisateurs finaux, nous avons procédé à une série d'entretiens, collectifs et individuels, avec différents acteurs éducatifs et rencontré des jeunes dans des établissements scolaires notamment⁸². Le processus réflexif en amont de la constitution du jeu, mais également la mise en discours et la mise en usage(s) qu'il implique révèle trois types d'enjeux que nous souhaitons ici analyser.

80. <https://practicies.org/>

81. Il est important de rappeler que nous envisageons la « jeunesse » comme une « production institutionnelle » et « culturelle » (Galland, 2009 : 49) et les « jeunes » comme une catégorie construite et donc variable qu'il est toujours nécessaire de déconstruire. D'autre part, nous considérons également qu'évoquer le rapport des « jeunes », de « la jeunesse » aux médias ou à leurs pratiques médiatiques, invisibilise une hétérogénéité forte aux regards de différents critères. Ces critères relèvent de différences d'âge, de classe sociale ou de genre.

82. Entre février 2018 et novembre 2019, nous avons procédé à quinze entretiens individuels (éducateurs, animateurs, enseignants, responsables de structures jeunesse), trois focus groupes (avec des chargés de mission, responsable de cellule de prévention de la radicalisation au sein de la PJJ, formateurs...) et rencontré quatre classes de collège (Éducation nationale).

Des enjeux sociétaux aux pratiques sociales effectives

Produire un outil répondant à une demande institutionnelle et politique de plus en plus forte

Comment les jeunes s'informent-ils aujourd'hui ? Font-ils encore confiance aux journalistes ? Sont-ils aussi sensibles qu'on le dit aux « théories du complot » ? etc. Voici quelques-unes des interrogations qui semblent être de plus en plus souvent posées au sein du débat public, faisant, de fait, de la question de l'éducation aux médias et à l'information, une préoccupation sensible.

L'appropriation de l'idée de « maîtrise de l'information » par le monde politique et institutionnel lui a conféré une dimension citoyenne (Serres, 2007), que le contexte actuel semble renforcer, à travers la notion de « culture informationnelle » qui lui a succédé. Former des « cybercitoyens, actifs, éclairés et responsables » constitue ainsi un objectif phare et affiché pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) telle qu'elle se déploie aujourd'hui dans le cadre de l'Éducation nationale. Correspondant au plan de mobilisation de l'école pour les valeurs de la République porté par Najat Vallaud-Belkacem en 2015, l'objectif est de « rechercher des sources fiables, [...] aiguiser son esprit critique [...] pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie »⁸³. À travers ces objectifs apparaît dès lors clairement qu'une utilisation « citoyenne » des médias nécessite aujourd'hui un apprentissage pour une meilleure compréhension et une lecture éclairée des informations. C'est dans ce contexte discursif et institutionnel que nous avons été amenées à créer le *serious game*.

Construire un jeu correspondant aux pratiques effectives des « jeunes »

Dans ce *serious game*, notre choix a été d'appliquer aux discours « complotistes » les outils de déconstruction des discours traditionnellement mobilisés dans une perspective d'éducation critique aux médias (Pereira, 2017). Le joueur est invité à jouer le rôle d'un journaliste stagiaire qui le pousse à s'interroger sur les conditions matérielles et organisationnelles de fabrication de l'information. Durant trois jours (matérialisés par un compteur de temps), il devra produire des articles pour une rédaction de presse ayant une ligne éditoriale prédéfinie, en sélectionnant dans une « banque d'informations » un sujet, des titres, des images et du texte symbolisé et caractérisé par son caractère exceptionnel, sa fiabilité... Le *gameplay* invite donc le joueur à produire de l'information d'actualité en étant confronté aux contraintes journalistiques de temps et de lignes éditoriales. Il doit remplir un double objectif : 1/ augmenter l'audience de la rédaction ; 2/ acquérir une bonne réputation grâce à la qualité de ses publications. En atteignant ces objectifs, le joueur se verra récompensé, il peut être embauché à des statuts et niveaux de salaires variés ou licencié. À la fin de la partie, un bilan de son activité au sein de la rédaction lui est proposé.

Dans la phase de conception, parallèlement à la rencontre des acteurs éducatifs, nous avons choisi d'établir un état de l'art concernant les pratiques médiatiques des « jeunes ». Plusieurs points émergent des études convoquées et ont donné lieu à des préconisations en termes de contenu et d'usage du *serious game*.

83. Source : <https://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

Tout d'abord, ces études nous ont permis de stabiliser le choix de notre cible. La catégorie des 14-20 ans est à la fois celle qui est la plus touchée par les enquêtes sur les pratiques d'information chez les jeunes, et celle que l'on questionne le moins lorsqu'il s'agit de « l'adhésion aux “théories du complot” » (Le Caroff, Foulot, 2019). Or, il apparaît que cette catégorie de population baigne en permanence dans un flot d'informations diffusées soit via les médias traditionnels, soit sur les réseaux sociaux, soit par les pairs (Barrère, 2011). S'intéresser au processus de croyance, de légitimation de l'information par cette catégorie de population nous a donc semblé particulièrement pertinent au regard de nos objectifs. Enfin, les pratiques de cette population sont caractérisées par un fort attrait pour la vidéo - qui nous conduit à travailler à partir d'images - et par une forte interactivité qui justifie le choix du jeu comme dispositif d'information.

Par ailleurs, l'autonomisation des pratiques d'information constatée chez ce public nous a conduites à penser que mettre l'individu en situation de construction de l'information où il reste seul décisionnaire des informations à traiter ne peut que l'aider à s'investir dans le jeu. Cette approche permet aux chercheurs de prendre en considération l'« effet générationnel » (Pasquier, 2005). Les études nous montrent qu'à partir de 16 ans, les pratiques informationnelles s'orientent notamment vers les médias en ligne et la presse gratuite, ce dispositif semble donc être reconnu par les jeunes. Transposer ce dispositif au sein d'un jeu interactif répond donc à l'objectif d'interactivité qui correspond aux pratiques effectives des 14-20 ans, et à leur perception des dispositifs légitimes de diffusion d'information.

Enfin, les études nous montrent à quel point l'entre-soi est essentiel à la légitimation et l'appropriation d'une information chez les jeunes, cet entre-soi peut prendre le dessus sur la véracité d'une information (Boubée, 2015). Ceci explique que, notamment via les réseaux sociaux, les jeunes (mais pas seulement) aient accès à des informations fausses ou à des « théories du complot » qu'ils découvrent, partagent, dont ils discutent et auxquelles ils adhèrent ou non. Cet « esprit critique » est bien présent chez les jeunes constituant notre cible (ils se méfient des médias traditionnels, essaient de diversifier leurs sources par exemple), toutefois cet accès à des informations dissonantes pose des questions concernant les pratiques effectives des jeunes à leur sujet. Déconstruire les modalités de production des informations peut aider à déstructurer les argumentaires qui les accompagnent.

Des enjeux pédagogiques : Échanger avec les acteurs pour cerner les besoins éducatifs effectifs

Ces enjeux sociétaux sont à prendre en compte par les acteurs de l'éducation aux médias et à l'information, or, peu de textes permettent aujourd'hui de circonscrire leur champ d'action. Ainsi, une première phase de rencontre avec les acteurs éducatifs nous a semblé nécessaire pour comprendre d'une part leurs attentes en termes de contenu, d'autre part leurs contraintes en situation pédagogique quotidienne. Ces échanges nous ont éclairées sur le contexte d'usage (dans quels espaces et situations pédagogiques ce jeu peut-il se déployer ?), aidées à cerner les publics cibles et structurer des parcours pédagogiques. Ils ont surtout confirmé l'importance de la création d'un kit pédagogique accompagnant les acteurs, pour que tous ceux qui décident de travailler avec le jeu soient au même niveau d'étayage. Newscraft a été pensé comme un outil s'inscrivant dans des séquences pédagogiques longues. Le kit pédagogique accompagnant le jeu est donc essentiel à son appropriation par les acteurs. Ce kit se décompose en 5 parties qui ont vocation à permettre aux acteurs éducatifs de comprendre le fonctionnement du jeu, mais surtout de disposer de ressources supplémentaires en termes de pédagogie ou de contenus thématiques. Ce kit résulte de plusieurs entretiens collectifs durant lesquels ont été abordés les

besoins des acteurs en termes de contenus, mais également la faisabilité pédagogique au regard des contraintes qui leur sont imposées (matériel mis à disposition, durée des séquences, adaptation aux publics spécifiques) : « *Il faut trouver les bons espaces pour déployer le jeu. Entre les enseignants et les éducateurs-animateurs, y'a souvent des conflits identitaires. Qui porte quoi ? En fonction de l'équipement ? Une salle de classe, ce n'est pas la même chose qu'un espace ressource... des sites sont plus dotés que d'autres* », (chargé de mission jeunesse, ville de Toulouse, novembre 2018).

Un ingénieur pédagogique a été recruté sur 9 mois pour assurer une dizaine de rencontres (analyse des besoins et des situations pédagogiques) avec les acteurs des différents secteurs concernés (acteurs de la prévention, des structures jeunesse, du CLEMI, de l'Éducation nationale...). Ces échanges ont permis de mettre en lumière les logiques institutionnelles qui sous-tendent l'usage du jeu - l'adaptation aux programmes scolaires notamment, mais également la temporalité spécifique de l'éducation aux médias et à l'information en contexte éducatif. Ils nous ont surtout aidés à définir les expériences ludopédagogiques envisageables ainsi que les orientations du gameplay (Labelle, Seurrat, 2015) largement dépendantes du temps pouvant être consacré au jeu dans une séquence pédagogique.

Par ailleurs si les thèmes choisis mettent en exergue des « informations-connaissances » relatives à des faits d'actualité jugés « sérieux » (politique, économie, écologie, etc.), nos échanges avec les acteurs ont conforté notre volonté d'y ajouter également des « informations culturelles » incluant notamment les informations « *people* », spectaculaires, qui attirent davantage l'attention des jeunes de notre cible.

Des enjeux scientifiques : une nécessaire approche réflexive en contexte de recherche-action

Concevoir, créer et diffuser un *serious game* d'éducation aux médias en collaboration avec le monde socio-économique questionne la posture du chercheur immergé dans un processus de « recherche-action ». Ce type de recherche nécessite un engagement fort du chercheur surtout lorsqu'il s'agit, comme ici, d'une recherche portant non pas sur l'action des acteurs éducatifs, mais impliquant les chercheurs dans l'action à travers la participation et la coordination d'activités. Cette recherche en interaction (Girin, 1986) avec les acteurs de terrain présente des caractéristiques qui sont les garantes de la production de connaissances scientifiques associées :

- Le chercheur bénéficie ici d'une posture d'extériorité (Lallé, 2004 : 29) - il n'appartient pas à la même organisation - qui contribue à sa légitimité face aux acteurs de terrain puisqu'elle garantit une prise de distance initiale ;
- La recherche est menée de manière inductive, elle se construit et évolue dans le temps au gré des interactions avec les acteurs de terrain ;
- Les données de la recherche sont produites in situ, dans l'interaction, et présentent de fait un caractère original.

En ce qui concerne Newscraft, notre posture a été de trois ordres :

- Le chercheur « expert ». À l'origine de la conception avec la société Vertical, nous avons initié les échanges sur la base des travaux scientifiques existants. Cette posture initiale d'expert confrontée au savoir empirique des acteurs nous a alors donné toute légitimité pour initier la création du jeu.
- Le chercheur « accompagnant ». En prise avec le terrain à travers les nombreux échanges avec les acteurs éducatifs, nous avons accompagné la réflexion autour du contenu et de la mise en œuvre du dispositif. Cet accompagnement résulte d'un réel travail en interaction avec les acteurs où le croisement des données recueillies lors des échanges, l'état de l'art scientifique produit et les contraintes techniques et matérielles ont conduit à alimenter la conception du jeu en remettant parfois en cause nos hypothèses de départ.
- Le chercheur « évaluateur ». C'est certainement la posture qui pose le plus question tant il est compliqué d'être concepteur et évaluateur d'un même produit. La légitimité de cette posture tient donc à deux modalités de contrôle qui contribuent à l'évaluation du dispositif également : l'appropriation effective du dispositif par les acteurs de terrain, qui nous permet de valider l'intérêt et la pertinence de l'outil au regard des objectifs préalablement fixés, le retour scientifique des pairs lors de moments d'échanges permettant de valider - ou non - la production de connaissances scientifiques nouvelles.

Enfin, notre posture va au-delà de celle du « chercheur-acteur » (Lallé, 2004) - qui impliquerait une présence continue dans un espace donné et sur un temps long et caractérise davantage les recherches ethnographiques de terrain impliquant une observation sur le long terme - et du « chercheur-ingénieur » (Chanal et al., 1997) qui « conçoit l'outil support de sa recherche, le construit, et agit à la fois comme animateur et évaluateur de sa mise en œuvre dans les organisations, contribuant ce faisant à l'émergence de représentations et de connaissances scientifiques nouvelles ». Impliquées dans « une recherche en situation à visée transformatrice » (Bazin, 2018 : 159) menée en interaction avec les acteurs de terrain c'est davantage la posture de « chercheur/chercheuse-engagé-e » qui caractérise le mieux nos modalités d'intervention. Engagé-e dans l'action - ici par la production d'outils éducatifs, supports et soutiens aux pratiques professionnelles - le chercheur/la chercheuse assume une participation continue au processus d'élaboration d'un outil et son engagement auprès des professionnels/acteurs de terrain. En réponse à une demande sociale et professionnelle concrète - ici la prévention et la lutte contre la radicalisation menant à la violence - les interactions avec les acteurs de terrain vont bien au-delà du cadre strict de la recherche et impliquent une coopération inscrite dans un contexte de confiance, de réciprocité, d'échanges. Engagé-e, le chercheur/la chercheuse l'est enfin dans la recherche et pour la recherche. Il s'agit en effet dans cette posture de chercheur/chercheuse spécifique de maintenir l'exigence de réalisation de recherches, parallèlement à la production d'un outil, et donc de négocier des espaces et des conditions pour le faire. Mais il s'agit également d'intégrer des résultats de recherche dans l'outil produit, même si ces derniers peuvent apparaître si ce n'est contradictoire, du moins en tension avec certaines des représentations et attentes initiales des partenaires impliqués dans le projet et des politiques publiques les encadrant et le finançant. La recherche scientifique doit amener à des résultats que nous devons visibiliser, parce qu'ils peuvent être aussi le rempart à des demandes politiques et sociales pouvant entrer en contradiction avec les résultats de la recherche.

Outre la nécessité de s'appuyer sur des résultats de recherche significatifs dans la phase de conception du jeu, notre enjeu était celui de la réflexivité tout au long du processus. À la fois, acteur, concepteur, évaluateur, le rapport sensible que nous avons pu avoir avec l'outil construit

nécessite plus encore une vigilance scientifique et méthodologique que nous avons pu expérimenter.

Conclusion

Nous sommes aujourd'hui dans la phase de déploiement du jeu sur le territoire national. Cette phase nous permet de collecter de premiers retours d'acteurs de terrain sur le jeu lui-même, mais aussi son utilisation en contexte auprès de publics diversifiés. Elle fait aussi émerger des questionnements sur l'accompagnement effectif des acteurs. En effet, si le kit pédagogique est un outil pertinent dans la prise en main initiale du jeu, il nous reste à penser l'accompagnement des acteurs sur le long terme et les modalités de mises à jour du jeu pour prévenir son obsolescence. Le travail d'analyse du déploiement du jeu va s'appuyer sur des séquences d'observation participante, qui viendront interroger les postures éducatives des acteurs rencontrés et la réception du dispositif par les jeunes. La question de la formation des acteurs est une question essentielle portée par d'autres projets liés à l'éducation aux médias et plus globalement à la culture numérique plus largement.

La conception de ce *serious game* nous a conduites à collaborer avec de nombreux acteurs sur le territoire - enseignants de l'Éducation nationale, inspecteurs d'académie, journalistes.... - mais pas seulement. Symbole de ce travail collaboratif fécond, la soirée de lancement du jeu qui s'est tenue le 13 décembre 2019 à l'École Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse à Roubaix, a réuni une quarantaine d'acteurs et mis en évidence le rôle fondamental de la recherche dans la réalisation de supports - en l'occurrence pédagogiques - à vocation sociale ou éducative. Cette démarche s'inscrit dans des espaces de proximité, notamment deux réseaux EduMedia et EMI'Cycle⁸⁴ créés par les chercheuses et ancre donc le travail dans des rapports de confiance, de partage au cœur des logiques scientifiques que nous portons.

RÉFÉRENCES

Alvarez J., Djaouti D., 2010, *Introduction au serious game*, Paris, Questions théoriques.

Barrère A., 2011, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

Bazin, H. (2018). « Les enjeux d'une science citoyenne au cœur de la société », *Les Cahiers de l'action*, 51-52, pp.157-162.

Boubée N., 2015, « Pratiques d'information et expériences médiatiques de jeunes âgés de 15 à 20 ans », *Jeunes, médias, et diversités. Les pratiques de la diversité, de la production à la réception*, IHECS, Bruxelles, 2-3 avril 2015.

Chanal V., Lesca H., Martinet A.C., 1997, « Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion », *Revue française de gestion*, 116, pp. 41-51.

84. <http://emicycle.fr/> réseau d'EMI en Hauts de France qui s'est construit entre autre à partir du travail d'EduMédia (association portée par les chercheuses) <https://www.facebook.com/CollectifEduMediaHdf>

Galland O., 2009, *Les jeunes*, Paris, La Découverte, Repères.

Girin J., 1986, « L'objectivation des données subjectives. Éléments pour une théorie du dispositif dans la recherche interactive », Colloque ISEOR, pp. 170-186.

Labelle S., Seurrat A., 2015, « Une approche communicationnelle des serious games », in : Brougère G., dir., *Penser le jeu*, Paris Nouveau monde éditions, pp. 101-129.

Lallé B., 2004, « Production de la connaissance et de l'action en sciences de gestion. Le statut expérimenté de « chercheur-acteur », *Revue française de gestion*, 158(1), pp. 45-65.

Le Caroff C., Foulot M., 2019, « L'adhésion au « complotisme » saisie à partir du commentaire sur Facebook », *Questions de communication*, 35, pp. 255-279.

Pasquier D., 2005, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

Pereira I., 2017, « Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique », *tic&société*, vol. 11, n° 1. Accès : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2279>

Serres A., 2007, « Questions autour de la culture informationnelle », *The Canadian Journal of Information and Library Science, (La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie)*, 31(1), pp. 69-85.

ANNEXES

Extrait du serious game Newsdraft – présentation des lignes éditoriales



Extrait du sommaire du kit pédagogique :

<h1>1</h1> <h2>PARCOURS PÉDAGOGIQUE</h2> <ul style="list-style-type: none">1A Choix de parcours pédagogique1B Pédagogie de l'EMI1C Usage de Newscraft en lien avec les programmes scolaires	<h1>3</h1> <h2>FICHES THÉMATIQUES</h2> <ul style="list-style-type: none">3A Médiation des conflits sociaux3B Médiation des conflits internationaux3C Médiation des questions environnementales3D Représentations médiatiques des femmes3E Médiation de l'islam et des musulmans3F Médiation du terrorisme	<h2>APRÈS LE JEU</h2> <ul style="list-style-type: none">4D Faire le bilan du jeu4E Créer son média mensuel4F Les différents formats éditoriaux4G Enquêter sur ses propres pratiques d'information <h2>BOÎTE À OUTILS</h2> <ul style="list-style-type: none">4H Présentation de la boîte à outils4H1 La photo-langage4H2 Le débat encouvert4H3 La philips 6-64H4 Le débat feuille de route4H5 Le world café
<h1>2</h1> <h2>LA MÉCANIQUE MÉDIATIQUE</h2> <ul style="list-style-type: none">2A Aperçu des pratiques d'information des « jeunes »2B Sociologie du journalisme2C Le rapport texte/visage2D Les lignes éditoriales2E L'objectivité journalistique2F Visio d'information / visio de captation2G « Théories du complot » et « Fake news »2H La crise de la presse2I L'information en contexte	<h1>4</h1> <h2>FICHES PÉDAGOGIQUES</h2> <h3>AVANT LE JEU</h3> <ul style="list-style-type: none">4A Se familiariser avec les questions de lignes éditoriales4B Comprendre le principe du jeu <h3>PENDANT LE JEU</h3> <ul style="list-style-type: none">4C Enquêter en ligne sur les sources d'une information	<h1>5</h1> <h2>RÉFÉRENCES ET RESSOURCES</h2> <p>Bibliographie multimédia pour aller plus loin</p> <p>Recueil d'images à usage pédagogique</p> <p>Logiciels libres et gratuits à usage pédagogique</p>

CONFIDEN-CIEL, RETOURS EXPÉRIENTIELS D'UN LUDICIEL SUR LES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES ESSENTIELLES À LA PROTECTION CONTRE LES FAKE NEWS -, UNE PROBLÉMATIQUE EXPONENTIELLE, À APPRÉHENDER TOUT AU LONG DE LA VIE

Raphaël Marczak

MÉDIATIONS, INFORMATIONS, COMMUNICATION, ARTS

Université Bordeaux Montaigne

F-33607

raphael.marczak@mmibordeaux.com

Résumé : Dans le cadre du projet CIEL (Compétences Informationnelles des Étudiants de Licence), l'escape game virtuel Confiden-CIEL a été implémenté et est actuellement en phase de test. Il s'agit d'un jeu-vidéo multiplateforme dont l'objectif principal est d'amener les utilisateurs à appréhender les problématiques inhérentes à la détection des fake news, à la vérification des sources, et plus généralement aux compétences informationnelles. Confiden-CIEL s'attache, le temps d'une expérience de jeu de 45 minutes, à montrer aux apprenants l'importance de garder un œil critique et affûté sur les différentes informations qu'ils peuvent consulter, que ce soit en ligne ou au sein de médias plus traditionnels. Si le cœur de cible affiché par le projet CIEL concerne les étudiants de licence, le format ludique (simple) et numérique (fixe et nomade) permet une prise en main rapide et intuitive du jeu en présentiel et en distanciel par un large public, de tout âge et de tout horizon. De plus, Confiden-CIEL est basé sur le moteur open-source SEGMENT², dont la genericité et la facilité de prise en main permet d'ouvrir la porte à de futurs épisodes pour poursuivre cette thématique, et accompagner les apprenants sensibles à la problématique grandissante des fake news sur plusieurs années. Cette communication propose de réaliser un retour d'expérience basé sur les tests préliminaires réalisés en 2019. L'accent est mis sur des recueils de données qualitatives, en lien avec des entretiens réalisés après des sessions de jeu, et concernant un public large (étudiants, jeunes actifs et adultes non-joueurs), afin de dessiner une première cartographie de l'expérience joueur/apprenant généré par Confiden-CIEL.

Mots-clés : Compétences informationnelles, jeu sérieux, expérience joueur, fake news, escape game, immersion

Confiden-CIEL, User's Experience Analysis of a Serious Game Based on Literacy Skills Aiming to Assess Information Quality, and Protect Against « Fake News »

Raphaël Marczak

MÉDIATIONS, INFORMATIONS, COMMUNICATION, ARTS
Université Bordeaux Montaigne
F-33607
raphael.marczak@mmibordeaux.com

Abstracts : As a part of the CIEL research project, the virtual escape game Confiden-CIEL has been developed and is currently undergoing a series of tests. Confiden-CIEL is a multi-platform video-game seeking to lead users in comprehending the issues tied to the detection of « fake news », to the evaluation of references, and more generally to literacy skills. During a 45 minute session, Confiden-CIEL illustrates how critical thinking is essential when assessing online or offline information. If Confiden-CIEL has been originally designed for License students, the ludic aspect (straightforward) and the digital one (computer or smartphone) offer an intuitive experience, both for campus based and distance teaching. Moreover, Confiden-CIEL uses the open-source engine SEGMENT², enabling future episodes to further develop this problematic over several years. The current paper describes the first player experience data collected during the beta-test period. The qualitative aspect will be highlighted, with the description of semi-guided interviews organized after play sessions (with students, young adults and non player adults), in order to have a first general overview of the learner/player experience generated by Confiden-CIEL.

Keywords : literacy skills, player experience, serious game, escape game, fake news, immersion

Hoax, scam, fake news, informations parodiques, complotisme, désinformation... La démocratisation d'internet et l'immédiateté du partage d'informations et des commentaires attenants rend aujourd'hui centrale la problématique de la vérification des sources, de la légitimité des auteurs, et de l'esprit critique en général. Une fake news peut, en outre, être identifiée comme telle par une personnalité n'en appréciant pas le contenu, alors même que celle-ci est à la fois rigoureuse et objective. Se pose alors la question des compétences informationnelles des citoyens, leur permettant d'être autonomes pour savoir comment identifier un besoin d'information complémentaire, pour savoir comment rechercher et vérifier des références bibliographiques, et pour savoir comment mettre en perspective des sources contradictoires. C'est dans ce contexte que le projet CIEL (Compétences Informationnelles des Étudiants de Licence) a vu le jour à l'Université Bordeaux Montaigne, afin de pouvoir à la fois évaluer la maîtrise des étudiants en ce qui concerne leurs compétences informationnelles, et également proposer des solutions pédagogiques pour soutenir leurs acquisitions. Lors de la phase de recherche préliminaire au projet CIEL, six grandes dimensions décrivant les compétences à mobiliser dans le cadre d'une recherche précise d'information ont été identifiées (Dulaurans & Marie-Montagnac, 2017; Lebrun et al., 2007) :

1. détermination de la nature et de l'étendue de l'information nécessaire ;
2. accès efficace à l'information recherchée ;
3. évaluation critique de celle-ci ;
4. réutilisation et valorisation de l'information ;
5. utilisation éthique de l'information ;
6. développement de compétences cognitives.

La thématique des fake news s'insère pleinement dans le champ des compétences visées par ce projet, puisqu'elle permet de s'interroger sur la rigueur d'un document, sur l'éthique inhérente à la publication d'une information, sur les méthodes efficaces de recherche de sources supplémentaires pour nourrir une critique constructive, et sur l'importance d'une approche exhaustive pour comprendre une thématique dédiée.

Parmi les outils pédagogiques développés durant le déroulement du projet CIEL, un escape game virtuel, nommé Confiden-CIEL, a été implémenté, et a pour objectif d'amener les joueurs/apprenants à appréhender les enjeux de la détection efficace des fake news. Ce jeu (gratuit et disponible⁸⁵ sur plateformes fixes et nomades) permet à la fois une formation en distanciel et en présentiel, et son mécanisme (escape game en 2D, *point&click*) ne nécessite aucune gestuelle ni compétence complexe en jeu vidéo : il suffit d'identifier les endroits cliquable pour interagir et se déplacer, et ce sans aucune contrainte de temps. Le jeu est donc jouable par tous ceux désirant approfondir leurs connaissances autour de l'analyse de la pertinence d'une information, peu importe leurs âges ou leurs rapports à la technologie.

85. <https://raphaelmarczak.itch.io/confiden-ciel>

Objectifs pédagogiques de Confiden-CIEL

Dans la droite lignée de Subpoena⁸⁶, un escape game sur la thématique du plagiat (Brzustowski-Vaïsse et al., 2018), et basé sur le même moteur vidéoludique SEGMENT (Raphaël Marczak, 2017, 2019); Confiden-CIEL a pour objectif de montrer aux joueurs/apprenants l'importance de maintenir un regard critique sur les différentes informations qu'ils consultent, que ce soit en ligne ou dans des revues. Au sein de Confiden-CIEL, le joueur doit prendre la défense d'une de ses amies, Carlotta, qui se cache après avoir été victime d'une campagne de calomnie sur fond de conflits d'intérêts. Pour ce faire, il sera amené à remonter aux sources des publications et des articles ayant engendré ces accusations.

Quatre séquences, aux objectifs pédagogiques clairement délimités (cf. Illustration 1), ont été scénarisées et ludifiées, en lien avec les six compétences décrites précédemment :

Séquence 1 : le joueur doit être capable de questionner une information, et d'identifier les éléments confus et les sources non fiables (compétence 3);

Séquence 2 : le joueur doit être capable de remonter aux sources, de retrouver les documents, et de comparer leurs contenus avec la manière dont ceux-ci ont été réinterprétés (compétences 1 et 2);

Séquence 3 : le joueur doit être capable de reconstituer l'information de manière éthique et rigoureuse, en citant clairement les sources et en ne modifiant pas le sens premier de celles-ci (compétence 4 et 5);

Séquence 4 : le joueur doit être capable d'identifier d'autres modalités de «fake news», comme les tentatives de scam ou l'usurpation d'identité (compétence 3).

La 6e compétence, axée sur le développement des compétences cognitives, est l'objectif général de Confiden-CIEL : en mettant en place des stratégies de désamorçage des fake-news dans un environnement bien délimité comme celui d'un espace vidéo-ludique. Le joueur devra ensuite être capable de réutiliser ces acquis pour son propre bénéfice.

Au sein de l'histoire du jeu, le joueur doit tout d'abord retrouver l'information qui a déclenché la fuite de son amie. Pour ouvrir la porte d'entrée, et trouver les chiffres du digicode, il doit identifier les lignes qui contiennent des imprécisions (sondage non explicité, étude non référencée, source inconnue, etc.). Ensuite, pour désactiver les caméras de surveillance, le joueur doit retrouver des informations clefs, en lien avec ces imprécisions, et cachées dans les sources originelles. Il doit donc pour cela apprendre à rechercher des sources, que ce soit par mots clefs, par auteur ou par titre (cf. Illustration 2). Une fois les caméras désactivées, le joueur peut pénétrer dans le bureau de Carlotta, et doit alors réécrire l'information, en y apportant les corrections nécessaires grâce aux sources retrouvées (cf. Illustration 3). Le joueur doit également reconnaître une référence utile parmi un ensemble de références citées par un chercheur (par téléphone). A la toute dernière scène du jeu, le joueur doit identifier un faux mail de licenciement (en s'intéressant à la sémantique, à l'orthographe, à l'adresse mail erronée, etc.).

86. <http://doc-pedagogie.u-bordeaux.fr/>

Il peut alors choisir de défendre Carlotta en publiant l'information corrigée (s'il a compris que le mail de licenciement est un faux), ou de ne finalement pas prendre sa défense (s'il croit à la véracité du mail de licenciement). Durant le déroulement de Confiden-CIEL, le joueur a à sa disposition un journal d'enquête (sous la forme d'une tablette), qui note automatiquement les indices importants trouvés durant l'exploration de l'espace vidéoludique.


	<h3>Communiqué de presse</h3>	<p>Ces propos sont vivement contestés par l'association Cityactiv' qui rappelle que la dernière étude du Professeur Mendes, publiée en septembre dernier, est sans équivoque quant à la toxicité du caryum 6. Elle a interpellé à maintes reprises les pouvoirs publics sur la nécessité de réduire les rejets anthropiques du métal et de certains de ses composés liés à l'extraction, au stockage des déchets, aux procédés industriels...</p>
<p>La Solar Bank, présente dans le monde à travers sa banque de financement et d'investissement, se retrouve prise à partie dans une vive polémique qui ne cesse de s'amplifier sur internet ces dernières semaines. Accusée de négliger ses activités dans un secteur à risque et de faire encourir de graves périls sanitaires et écologique au pays, son implication dans le développement d'infrastructures en Floribia pour exploiter le métal du Caryum 6 est très controversée.</p>		<p>Rafael Lauta, président de l'association a ainsi réagi par téléphone : « Il faut prendre des mesures concrètes dès maintenant ! Le caryum est nocif pour la santé humaine en cas d'inhalation ou d'ingestion pour les systèmes digestif et immunitaire. Les capteurs installés par le laboratoire Florsix nous alertent régulièrement sur les critères de qualité de l'eau et nous montrent que la réglementation sanitaire n'est pas respectée ».</p>
<p>Carlota Marmotans, directrice de la politique environnementale et santé publique de la banque a donné une conférence de presse aujourd'hui pour réfuter toutes accusations. « Nous ne nous comprenons pas ces accusations fallacieuses qui visent simplement à décrédibiliser une ressource porteuse d'espoir pour la recherche. Nos équipes travaillent déjà sur une utilisation prometteuse du caryum 6 en oligothérapie et homéopathie. Il peut être amené à jouer un rôle crucial dans l'amélioration de la santé de nombreux patients pour renforcer notamment leurs défenses immunitaires »</p>		<p>La contamination des eaux aurait commencé à provoquer pour « 85% des habitants de la zone de Pasiflora de nombreux dérèglements pour la vision, les poumons et reins », dicit un récent sondage, cité régulièrement Cityactiv' dans le but d'asseoir leurs propos.</p>

Illustration 1. Séquences pédagogiques et ludiques de Confiden-CIEL

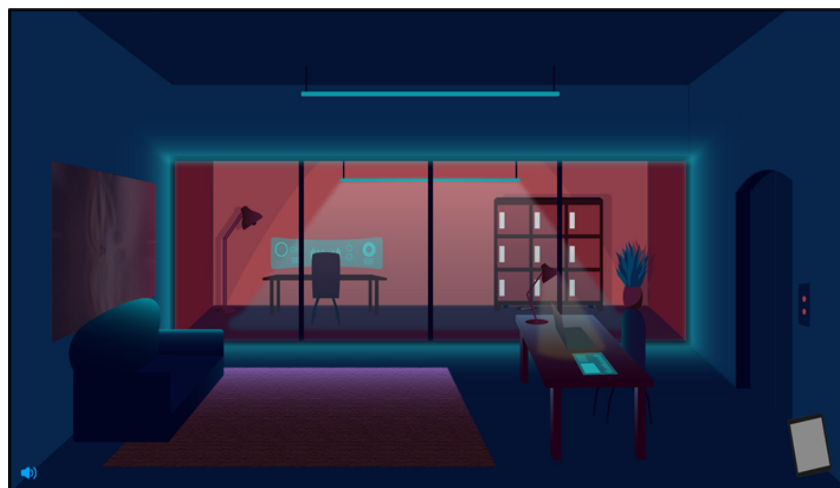
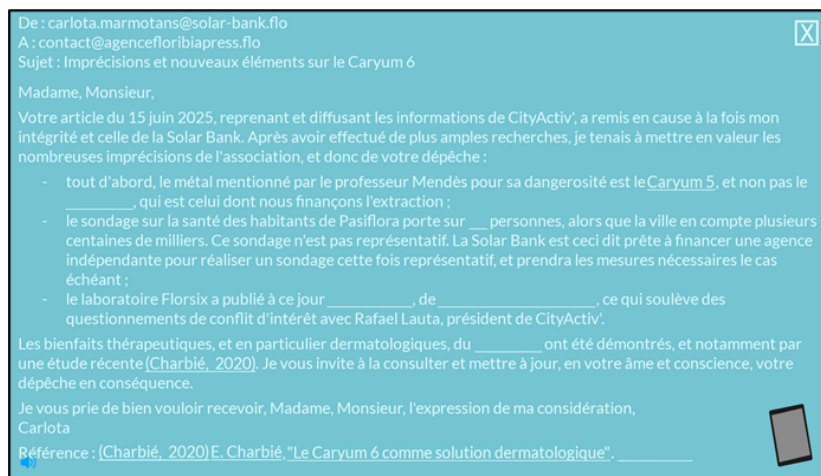




Illustration 2. Captures d'écran de l'espace principal de Confiden-CIEL



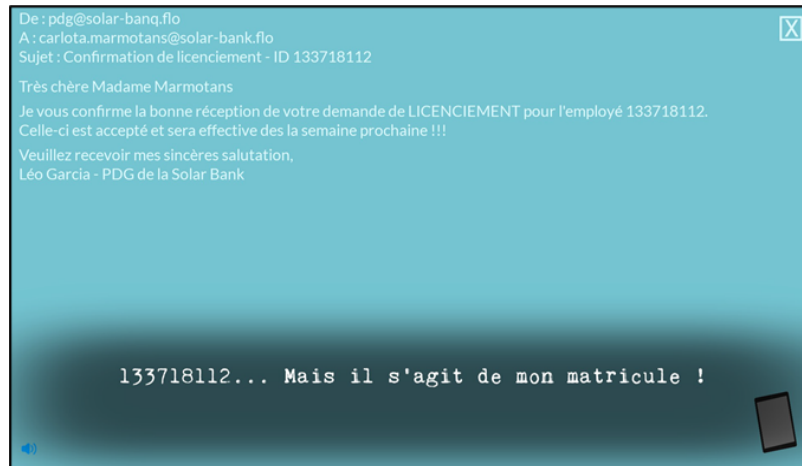


Illustration 3. Captures d'écran de l'espace de reconstitution de l'information

Retours expérientiels – Expérience joueur/apprenant

Confiden-CIEL est aujourd'hui disponible en version alpha ouverte. S'il a été testé et validé techniquement (sans bogues majeurs) et s'il est d'ores et déjà déployé sur les systèmes d'exploitations principaux (Microsoft Windows, Mac OSX, Linux, Android ; et prochainement sur iOS), il est en revanche toujours en phase d'évaluation à travers le spectre d'analyse de l'expérience joueur/apprenant. Caractériser l'expérience joueur est un processus complexe nécessitant de faire le lien entre différentes méthodes et angles d'observation (tant qualitatifs que quantitatifs) (L. E. Nacke, 2009). L'*expérience joueur* est notamment à distinguer de la notion de jouabilité lors de son évaluation. En effet, la jouabilité doit être vue comme l'adéquation entre les désirs d'un game designer et le résultat final (le jeu fait-il exactement ce que le game designer a décidé ?) ; alors que l'expérience joueur représente la résonance directe du lien privilégié créé par un joueur avec le jeu qu'il est en train d'activer (quelles sont les sensations et émotions ressenties par un joueur lorsque celui-ci interagit avec le système ?) (L. Nacke, 2009). Au regard de ces définitions, une jouabilité peut être excellente alors même que l'expérience joueur est décevante. Cela signifie que les souhaits du game designer ont été respectés à la lettre ; mais que ses idées n'ont pas eu, en définitive, l'impact escompté. Si la jouabilité est donc un processus qui peut être facilement évalué, en faisant la liste des attendus d'un concepteur, et en vérifiant leurs réalisations effectives, l'expérience joueur ne peut être appréhendée exhaustivement dans sa complexité qu'à travers une approche multi-modale.

Une solution permettant de mettre en relation les compréhensions quantitatives et qualitatives de l'expérience joueur est de faire se rencontrer les métriques de gameplay (données quantitatives) avec des entretiens postliminaires (données qualitatives) (Canossa et al., 2011; Raphael Marczak et al., 2015; Mirza-Babaei et al., 2013; Schott & Marczak, 2016). Nous rappelons que les métriques de gameplay représentent des données horodatées, enregistrées directement par le système de jeu, et décrivant avec précision les actions d'un joueur (dans quel menu est-il ? où clique-t-il ? que déplace-t-il ? qu'utilise-t-il ? dans quelle scène est-il ? Etc.). Certaines métriques peuvent également être récupérés à travers l'analyse des flux audiovisuels produits par le jeu (Raphael Marczak, 2014).

Dans cet article, nous mettons l'accent sur l'analyse qualitative, car les métriques de gameplay sont toujours en phase de production et de traitement pour Confiden-CIEL. Nous présenterons ici cette analyse, malgré tout un apport essentiel, tant pédagogique que ludique, que les métriques nous permettront de réaliser une fois pleinement récupérées.

Évaluer l'expérience joueur/apprenant à travers l'immersion et l'implication

Plusieurs canevas d'analyse peuvent être utilisés pour essayer de comprendre l'expérience d'un joueur. Nous pouvons notamment citer le game experience questionnaire (IJsselsteijn et al., 2013) permettant notamment d'évaluer le flow (Csikszentmihaly, 1990) ou les systèmes «en cours de jeu» (Kim et al., 2008) qui permettent de recueillir des sentiments et sensations en cours de jeu. Pour Confiden-CIEL, la temporalité d'une session de jeu est trop courte (45 minutes) pour pouvoir pleinement axer l'étude sur le flow ou pour découper l'expérience en sous-sections. Nous avons donc plutôt opté pour une considération qualitative centrée sur l'immersion et l'implication des joueurs, en reprenant le découpage proposé par Gordon Calleja (Calleja, 2011), et qui s'intéresse aux mécanismes suivants : implication narratives, ludiques, sociales, gestuelles, stratégiques et émotionnelles. Il devient ainsi possible d'appréhender la façon dont les joueurs/apprenants s'approprient ce temps de 45 minutes et font le lien entre réel et virtuel.

La complexité de la thématique des fake news ne se limitant pas aux étudiants de licence, mais touchant toutes les couches de la population, nous avons décidé d'intégrer des profils de joueurs hétérogènes à ce retour d'expérience :

- 8 étudiants de licence
- 6 jeunes actifs, joueurs par ailleurs
- 5 adultes non-joueurs (ou casual).

Du point de vue de la **narration** tout d'abord, les retours des joueurs ont été plutôt encourageants. L'angle narratif choisi par Confiden-CIEL semble avoir atteint l'objectif de montrer qu'il faut garder un œil critique en toute circonstance : *« j'aime bien le fait que pour une fois, on montre que c'est l'entreprise qui a raison et qu'elle n'essaie pas de nous cacher des risques secrètement, quand bien même l'opinion populaire pense le contraire. D'où l'importance des sources fiables et des études sérieuses. Il faut savoir aller contre ses préjugés dans les cas où l'on aurait tort, et inversement savoir réclamer la clarté face aux contradictions que peuvent tenir certains organismes qui essaieraient effectivement de cacher de réels risques. »*. Ceci dit, certains éléments ne semblent pas se fondre logiquement dans l'histoire du jeu : *« Pour avancer on a besoin de codes que Carlota a caché dans son bureau. Mais c'est aussi elle qui nous donne les indices. Pourquoi ne nous envoie-t-elle pas directement les codes par mail ? »*. Ce premier mécanisme montre l'importance d'avoir, au sein d'un jeu sérieux, une histoire qui intègre la pédagogie de manière crédible afin de préserver l'immersion du joueur.

Du point de vue **ludique**, les retours montrent que la difficulté du jeu devrait être repensée. Si les joueurs trouvent que *« le gameplay est facile à comprendre, on est bien guidé et juste assez pour ne pas que l'on joue trop facilement, on nous fait réfléchir un peu »*, la quasi-totalité des joueurs trouve le jeu trop court *« Le jeu m'a paru beaucoup plus facile que Subpoena. Je reste un peu sur ma faim. Quand on arrive dans le bureau, on a déjà presque fini alors que je pensais commencer juste »*. De manière intéressante, l'énigme finale, pourtant hautement pédagogique et assez peu ludique (il s'agit de compléter un texte à trou afin de reconstituer l'information réelle) semble avoir plu aux joueurs *« J'aime bien l'énigme finale sous forme de mail à trou. C'est l'occasion de monter qu'on a compris les infos qu'on a récupérées (alors que jusque-là, on peut presque s'en sortir sans même penser au sens des textes qu'on a sous les yeux), et que tout ça forme une structure logique »*. L'analyse ludique met ici l'accent sur le flow, c'est à dire savoir trouver un équilibre correctement dosé entre défis et compétences, et la frustration ressentie ici par la progression trop rapide vers le dénouement.

Du point de vue **gestuel**, le choix de faire de Confiden-CIEL un escape game virtuel type « point & click » (jouable intégralement à la souris, et ne nécessitant aucune maîtrise particulière, autre qu'une utilisation habituelle) a été fait afin d'inclure le plus de profils possibles : joueurs ou non, débutants ou non, habitués à l'informatique ou non. Pourtant, et de manières surprenantes, les retours d'expérience les plus négatifs proviennent de cette dimension. « *Quand on voit un clavier, on a envie de taper sur son clavier à soi. C'est vraiment pas possible ?* », « *Le passage des casiers beaucoup de clics pour pas grand-chose au final, ce passage m'a paru un peu long. Je sais pas si c'est possible de rajouter la possibilité de taper les lettres au clavier, ce serait bien pour les gens sans souris après c'est pas trop grave c'est juste du confort.* », « *J'ai eu du mal avec le puzzle : les pièces ne se collent pas toutes seules !* ». Finalement, le choix de tout faire à la souris (ce qui est également un choix pour l'intégration sur tablettes tactiles) devient contre-intuitif sur des énigmes où il faut entrer du texte. Le retour d'expérience montre ici que l'immersion est intimement liée avec les habitudes cognitives des utilisateurs de systèmes informatiques, et que, sur une séance courte de 45 minutes, il est essentiel de coller à ces habitudes pour ne pas briser l'immersion, ni frustrer inutilement un joueur (notamment en distanciel).

Sous l'angle de la **stratégie spatiale**, les retours d'expérience montrent l'importance de guider le joueur/apprenant dans sa découverte de l'espace vidéo-ludique, en essayant, aussi discrètement que possible, de créer un chemin critique⁸⁷. Si certains joueurs ont été déstabilisés par la liberté de déplacement « *L'un des points les plus compliqués reste le dossier sur le 1er bureau concernant les abonnements. Il n'est pas évident de trouver le titre et les mots clés alors que l'auteur et évidemment Mendes. C'est vraiment la partie qui m'a le plus posé problème. D'autre part, j'ai perdu beaucoup de temps à chercher des indices qui n'en n'étaient pas dans l'armoire où étaient rangés tous les livres. Je les ai ouverts un par un pour essayer de faire des liens ce qui finalement n'avait aucune utilité sauf pour la référence 577...* », d'autres ont compris que le journal d'enquête était là pour les guider sans les forcer « *Le journal marche plutôt bien je trouve* ». Ces retours permettent d'insister sur l'utilité de penser un chemin critique. Ils permettent également d'ajouter un système d'indices progressifs pour ramener les joueurs sur celui-ci en maintenant le flow.

En ce qui concerne l'**immersion émotionnelle**, majoritairement centrée sur le ressenti du joueur face à l'esthétisme audiovisuel ; en plus des remarques concernant l'appréciation (ou non) de la direction artistique (qui ne fait pas consensus : « *J'ai trouvé le graphique plutôt sobre et bien fait* » vs « *Je ne suis pas convaincu par les graphismes, ça fait plus ébauche...* ») ; les remarques les plus importantes sont celles concernant l'impact de certains de ces choix sur l'apprentissage. Un joueur nous a notamment dit : « *En ce qui concerne le remplissage du mail à envoyer j'avoue que la musique de fond m'a énormément parasitée. Car je la trouve un peu redondante sur l'ensemble du jeu. J'ai dû couper le son pour pouvoir me concentrer et le remplir correctement.* ». Ici, la remarque est essentielle. Les choix artistiques, qui ont été fait de manière ludique, ont un impact direct sur la pédagogie s'ils perdent de leur humilité. Il faut donc bien délimiter esthétiquement les séquences pédagogiques, en adaptant par exemple la musique (voir en créant des zones silencieuses).

Enfin, pour la dimension **sociale**, nous avons pu attester de l'important de penser le système ludo-pédagogique comme non exclusif, et de permettre la collaboration entre joueurs. « *Nous avons joué en binôme. N'étant pas joueurs, cela nous a permis de nous entraider : un regardait, l'autre cliquait. Nous n'avions pas trop de quatre yeux* ». Dans le cadre d'une formation inclusive,

87. On rappelle qu'un « chemin critique » représente le chemin qu'un game designer désire faire suivre à un joueur pour aller du début d'un niveau à la fin de celui-ci. En général, le chemin critique est suggéré, afin de laisser au joueur une liberté d'exploration.

les non-joueurs peuvent se sentir rassurés par l'idée de ne pas se retrouver livrés seuls face à un système dont ils ne maîtrisent pas les codes. Cette remarque (vérifiée également lors des séances en présentiel), appuie l'importance de réfléchir à des solutions de collaboration « hors espaces virtuels », propices à l'échange d'informations, tant ludiques que pédagogiques.

Les métriques de gameplay : une perspective pour identifier les stratégies d'appropriation de l'espace vidéoludique

Pour Confiden-CIEL, nous allons très prochainement utiliser les métriques de gameplay pour appréhender avec précision l'ensemble des stratégies mises en œuvre par les joueurs/apprenants lors de la résolution des défis se présentant à eux. Cela permettra notamment de réaliser un premier profilage entre différents types d'apprenants, et identifier différents angles d'apprentissage. Spatialement, la deuxième scène de Confiden-CIEL est clairement délimitée par trois zones en lien avec les trois objectifs pédagogiques : les casiers et la recherche d'un livre par auteur au fond, l'ordinateur au centre pour la recherche d'un site internet, la tablette tactile sur le bureau à droite pour la recherche d'une revue (titre, mois/année, numéro). Une stratégie que nous voulons analyser concerne la différenciation entre les joueurs/apprenants qui décident de se confronter à la recherche documentaire en profondeur (cf. Illustration 4), et ceux qui s'y confrontent en largeur (cf. Illustration 5). Dans le jeu Confiden-CIEL par exemple, un parcours en profondeur signifie qu'un étudiant qui va retrouver la référence d'un livre après une recherche par auteur va ensuite mettre en place un ensemble d'actions pour ensuite trouver ce livre et identifier une mauvaise citation, avant de reconstituer une autre référence (stratégie par type de document). En revanche, un parcours en largeur signifie qu'un étudiant va d'abord chercher à reconstituer toutes les références (recherche par *auteur*, par *mots-clefs*, par *titre*) avant d'aller chercher ces références (stratégie par type d'exercice). Les métriques de gameplay vont nous permettre de reconstituer avec précision les méthodes d'appropriation de l'espace par les étudiants ; et d'évaluer si une stratégie l'emporte sur l'autre, ou si les deux sont suivies indifféremment.

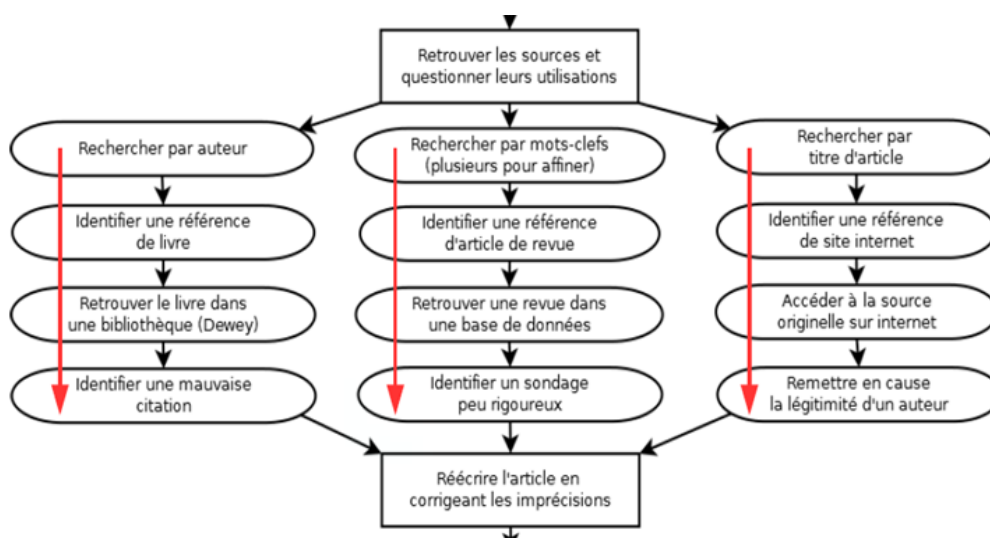


Illustration 4. Parcours de l'espace en profondeur

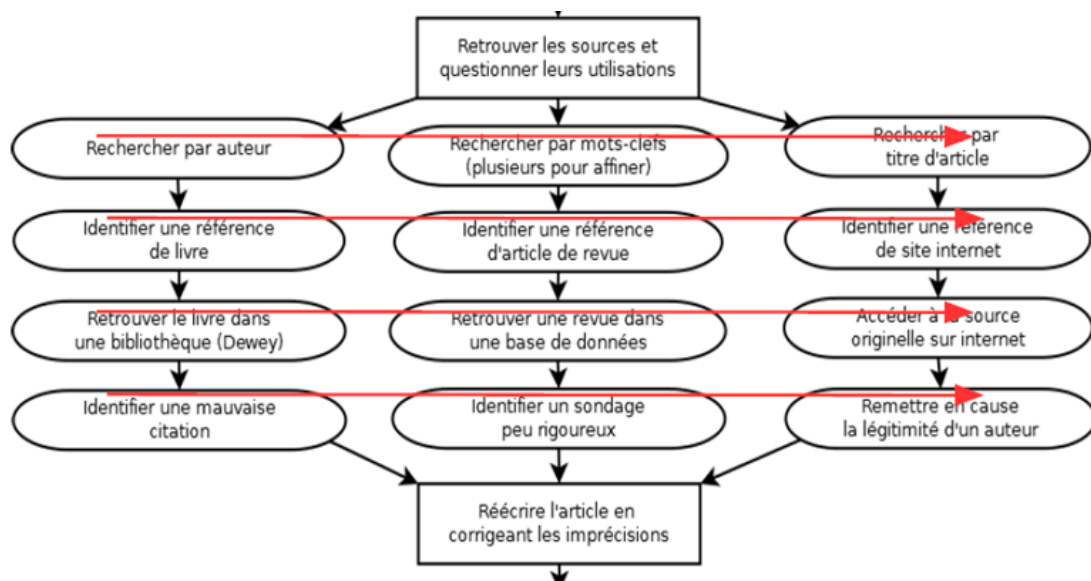


Illustration 5. Parcours de l'espace en largeur

Conclusion

Confiden-CIEL est un projet pluridisciplinaire mettant en relation deux universités de la région Nouvelle-Aquitaine à travers l'utilisation du moteur d'échappement game virtuel SEGMENT², développé, testé et validé à l'Université de Bordeaux ; et qui a ainsi optimisé la réalisation de ce jeu-sérieux conçu, implémenté et porté par l'Université Bordeaux Montaigne. Grâce à l'utilisation de ce moteur (aujourd'hui open-source), intuitif de prise en main, les différents tests d'expérience joueurs/apprenants vont pouvoir être immédiatement intégrés afin de permettre de réaliser les ajustements nécessaires, sans avoir à retoucher ni au code source du jeu, ni aux phases de re-compilation et de déploiement. De plus, le choix d'utiliser un moteur open-source et toujours maintenu signifie que de nombreux projets connexes vont pouvoir voir le jour afin de développer la thématique de Confiden-CIEL sous d'autres angles, et ainsi offrir aux apprenants intéressés par le développement de l'esprit critique face aux informations une progression et un suivi pédagogique sur plusieurs années.

Remerciements

Confiden-CIEL est un jeu réalisé par Marlène Dulaurans, Oscar Motta et Raphaël Marczak, avec le soutien de Julie De Mendonça, Clélia Guyon et Valentin Magry. Confiden-CIEL a été réalisé dans le cadre du projet Compétences Informationnelles des Etudiants de Licence, projet région Nouvelle-Aquitaine (volet Recherche), porté par Marlène Dulaurans et Hélène Marie-Montagnac. Confiden-CIEL utilise le moteur d'échappement game virtuel SEGMENT² développé par Raphaël Marczak sur une idée originale de Raphaël Marczak et de Gyorgy Kurtag Jr., et sous la supervision de Myriam Desainte-Catherine. SEGMENT² a bénéficié d'un financement de l'état au titre du programme « Investissement d'avenir » (IdEx Bordeaux, ANR-10-IDEX-03-02)

RÉFÉRENCES

Brzustowski-Vaïsse, K., Marczak, R., & Marie-Montagnac, H. (2018). De Subpoena à CIEL : Étude de l'acquisition de compétences informationnelles à travers une approche vidéoludique pluridisciplinaire. *Communication Organisation*, n° 54(2), 229-240.

Calleja, G. (2011). *In-Game : From Immersion to Incorporation*. The MIT Press.

Canossa, A., Drachen, A., & Rau Møller Sørensen, J. (2011). Arrrgghh!!! : Blending Quantitative and Qualitative Methods to Detect Player Frustration. *Proceedings of the 6th International Conference on Foundations of Digital Games*, 61-68.

Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial.

Dulaurans, M., & Marie-Montagnac, H. (2017). Région Nouvelle-Aquitaine, Appel à projet 2017 Volet Recherche. *Projet CIEL*.

IJsselsteijn, W. A., Kort, Y. A. W. de, & Poels, K. (2013). *The Game Experience Questionnaire*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven. https://pure.tue.nl/ws/files/21666907/Game_Experience_Questionnaire_English.pdf

Kim, J. H., Gunn, D. V., Schuh, E., Philips, B., Pagulayan, R. J., & Wixon, D. (2008). Tracking real-time user experience (TRUE) : A comprehensive instrumentation solution for complex systems. 443-452. <https://doi.org/10.1145/1357054.1357126>

Lebrun, N., Perreault, D., Verreault, L., Morin, J., Raby, C., & Viola, S. (2007). Le développement des compétences informationnelles et son intégration disciplinaire dans un programme EPEP à l'heure des TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4, 47-55.

Marczak, Raphael. (2014). *Feedback-Based Gameplay Metrics and Gameplay Performance Segmentation : An audio-visual approach for assessing player experience [PhD Thesis]*. University of Waikato.

Marczak, Raphaël. (2017). *SEGMENT2 : Study and Education Game Maker (entertainment)*. Campus e-éducation, Poitiers.

Marczak, Raphaël. (2019). *SEGMENT2 : Et les idées entrent en jeu ! MAPI DAYS « Jeux Sérieux »*, Bordeaux. <https://www.u-bordeaux.fr/Formation/Mission-d-appui-a-la-pedagogie-et-a-l-innovation/MAPI-en-video/MAPI-DAY>

Marczak, Raphael, Schott, G., & Hanna, P. (2015). Post-Processing Gameplay Metrics for Gameplay Performance Segmentation based on Audio-Visual Analysis. *IEEE Transactions on Computational Intelligence and AI in Games*, special issue on Game Data Mining, 7(3), 279-291.

Mirza-Babaei, P., Nacke, L. E., Gregory, J., Collins, N., & Fitzpatrick, G. (2013). How Does It Play Better ? Exploring User Testing and Biometric Storyboards in Games User Research. *Proceedings of CHI 2013*. CHI, Paris, France.

Confiden-CIEL, Retours expérimentiels d'un ludiciel sur les compétences informationnelles essentielles à la protection contre les fake news -, Une problématique exponentielle, à appréhender tout au long de la vie

Nacke, L. (2009). From Playability to a Hierarchical Game Usability Model. Proceedings of the Conference on Future Play, 11 12. <http://www.bth.se/fou/forskininfo.nsf/8ea71836fbadac-09c125733300214ab9/55cdcbe9e175f256c12575c50057d7a0!OpenDocument>

Nacke, L. E. (2009). Affective Ludology : Scientific Measurement of User Experience in Interactive Entertainment [PhD Thesis, Blekinge Institute of Technology]. <http://hci.usask.ca/publications/view.php?id=178>

Schott, G., & Marczak, R. (2016). Understanding Game Actions : The Development of a Post-Processing Method for Audio-Visual Scene Analysis. Proceedings of 2016 IEEE International SAI Conference on Future Technologies, 521 527.

ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET SENSIBILISATION AUX ENJEUX DE LA DÉSINFORMATION. QUELLES SOLUTIONS INNOVANTES ?

Maud Péliissier

IMSIC
Université de Toulon, Aix Marseille Univ
FR- 83000
Maud.pelissier@univ-tln.fr

Alexandre Joux

IMSIC
Aix Marseille Univ, Université de Toulon
f- 13005
alexandre.joux@univ-amu.fr

Résumé : Dans le contexte de l'éducation aux médias, les auteurs proposent une description d'un projet de pédagogie-recherche destiné à proposer des solutions innovantes sous la forme de dispositifs numériques pour répondre aux enjeux de la sensibilisation aux enjeux de la désinformation auprès d'une population cible de collégiens en partenariat avec le CLEMI (Centre de liaison pour l'éducation aux médias et à l'information) et la DANE (Direction Académique au numérique éducatif).

Mots clés: culture participative éducation, fake news, information, médias, numérique.

How to educate youth to detect fake news? Innovative solution proposals

Maud Pélissier

IMSIC
Université de Toulon, Aix Marseille Univ
FR- 83000
Maud.pelissier@univ-tln.fr

Alexandre Joux

IMSIC
Aix Marseille Univ, Université de Toulon
f- 13005
alexandre.joux@univ-amu.fr

Abstract : In the context of media education, this paper focuses on a presentation of a pedagogical project whose goal is to find innovative digital technologies aimed at suggesting solutions to the challenging problem of fake news that collegian population facing at. This pedagogical project has taken place in France, in partnership with the CLEMI (Centre de liaison pour l'éducation aux médias et à l'information) and the DANE (Direction Académique au numérique éducatif).

Keywords: contributive culture, digital, education, fake news, information, medias.

Très probablement plus que les autres, les jeunes générations vivent leur quotidien et leurs rapports aux autres et au monde par l'intermédiaire des réseaux sociaux numériques. Mais, pour autant, quelques études récentes ont montré combien ils n'ont pas forcément les compétences nécessaires pour décrypter l'information disponible en ligne (Fluckiger, 2008 ; Dauphin, 2012 ; Newman & al., 2018). De ce point de vue, ce nouvel environnement numérique questionne l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans sa double dimension, à savoir les conditions pédagogiques adaptées à ces nouvelles pratiques et un objectif plus fonctionnaliste qui consiste à développer la pensée critique des jeunes générations dans une perspective démocratique (Landry, Basque, 2015). À cet égard, le *Stanford History Education Group* conclut en des termes alarmants dans son rapport *Evaluating Information* : « la démocratie est menacée par la facilité avec laquelle la désinformation sur les questions civiques se répand et prospère » (Wineburg & al., 2017, p. 5).

Le lien établi entre désinformation et enjeux démocratiques est ancien, les rumeurs et autres canulars ayant de tout temps existé (Kapferer, 2010). En revanche, la facilité avec laquelle les « *fake news* » se propagent sur les réseaux sociaux numériques, mais également les choix éditoriaux de certains médias en ligne qui privilégient parfois une politique du « clic » au détriment de l'information (Alves & al., 2016) renforcent ici l'impératif de l'éducation aux médias tant les frontières entre désinformation, contenus partisans, information et communication semblent devenir poreuses sur Internet. Deux chercheurs du Reuters Institute d'Oxford, Rasmus Kleis Nielsen et Lucas Graves (2017), ont ainsi montré, dans une enquête sur la perception du statut de l'information par les publics, que si les personnes interrogées arrivent à détecter les « *fake news* » des informations vraies, elles estiment en revanche qu'elles font partie d'un ensemble informationnel qui, dans un continuum, s'étire des « *fake news* » à l'information de mauvaise qualité. Cela traduit selon eux une situation de mécontentement général vis-à-vis du journalisme, de la propagande politique et de toutes les formes de publicité diffusées sur Internet.

Tous ces constats ouvrent de façon légitime la question de l'éducation aux médias et à la citoyenneté qui est envisagée ici comme l'une des pistes les plus pertinentes pour lutter de façon indirecte contre le phénomène des « *fake news* » en misant sur la perspicacité de publics avertis. En France, le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) est particulièrement attentif à cette question. Il place désormais la question des enjeux de la désinformation au cœur de ses interventions au niveau des collèges (CLEMI, 2019, p. 38 et sq.). Nous situons notre recherche dans le prolongement de leur démarche, le CLEMI étant partie prenante du projet pédagogique et de recherche que nous avons initié.

Dans le cadre d'un partenariat avec le CLEMI et la DANE (Direction académique au numérique éducatif) du Rectorat (Académie de Nice), nous avons proposé la mise en place d'un projet pédagogique visant à apporter de premières réponses au questionnement suivant : « Comment éduquer les jeunes pour faire en sorte qu'ils fassent un usage « éclairé » de l'information qu'ils trouvent sur Internet ? ». L'originalité de ce projet est double. Nous avons confié sa réalisation non pas directement à des experts éducatifs, mais à des étudiants (Master 2 en sciences de l'information et de la communication de l'Université de Toulon) en leur demandant d'apporter une solution innovante avec une dimension ludique et participative qui intègre un dispositif numérique. Ce projet imaginé par une équipe d'enseignants chercheurs a pris la forme d'une dynamique participative collective allant d'une phase d'idéation à une phase de prototypage. Tout au long de ce projet, il y a eu des interactions régulières avec l'équipe d'enseignants chercheurs coordonnant le projet, les partenaires CLEMI et DANE, ainsi que des élèves et enseignants d'un collège cible. Deux propositions ont émergé de ce projet : la création d'un *serious game* sous la forme d'un réseau social numérique fictif

et la création d'une vidéo interactive. La seconde phase de ce projet va consister à tester ces deux prototypes auprès d'élèves du collège partenaire. Elle sera supervisée par l'équipe de recherche. L'objectif de cette recherche-action est à visée exploratoire. Elle propose de livrer des pistes de solutions pertinentes à la question des enjeux de la désinformation auprès des collégiens.

Cadre conceptuel

Les réseaux sociaux numériques ont incontestablement une responsabilité dans la diffusion et l'amplification des « fake news » en les affranchissant de toute contrainte spatio-temporelle. Malgré le rôle nouveau joué par ces dispositifs numériques, ce sont aussi les mécanismes de la vie sociale les plus ordinaires qui sont à l'œuvre (Huguet, Régner, 2017). Huguet (2018) a démontré que le système cognitif est particulièrement perméable aux théories infondées, aux fausses informations, aux rumeurs, aux stéréotypes et fictions de toutes sortes. Au sein des réseaux sociaux numériques, les individus sont sous l'emprise de dynamiques d'influence qui contribuent à façonner les opinions et les visions du monde. La tendance à l'uniformité l'emporte souvent sur la production et la prise en compte de points de vue réellement contradictoires dans les cercles d'amis ou les groupes de pairs.

Dans un contexte d'incertitude, chacun a un rapport à l'information qui est complexe. Aussi, il n'est pas certain que les stratégies qui visent à déconstruire a posteriori de façon rationnelle une information fautive produite de façon délibérée soient toujours efficaces. C'est ce qui a été montré notamment par rapport aux engagements partisans : si la sensibilisation aux « fake news » à travers le *fact checking* peut favoriser une meilleure connaissance des faits, elle n'influe pas de manière évidente sur les convictions, notamment quand la désinformation concerne des sujets politiquement anxiogènes (Barrera et al., 2018).

Dès lors, l'éducation aux médias est l'une des pistes à privilégier pour la sensibilisation des jeunes au phénomène des « fake news ». Alors que le *fact-checking* publicise les inexactitudes ou mensonges proférés dans l'espace public et notamment dans les médias, avec les limites qui ont pu être identifiées, l'éducation aux médias vise, à l'inverse, moins à dénoncer les fausses informations qu'à développer des compétences qui permettent à l'utilisateur des médias ou à l'internaute de développer un regard critique, et ce de manière systématique, à l'égard de tous les contenus qu'il peut consulter. Ici, l'éducation aux médias a une dimension d'abord réflexive parce qu'elle favorise le questionnement sur la fiabilité des sources et développe à la fois les capacités cognitives qui permettront progressivement de sélectionner des sources considérées comme fiables (Piette, 1996).

Cette fonction critique de l'éducation aux médias est au cœur de la démarche du CLEMI qui s'inspire ici des orientations définies en 2007 par l'Inspection générale (Becchetti-Bizot, Brunet, 2007). Ces orientations insistent sur l'esprit critique, historiquement à l'origine de l'éducation aux médias, tout en intégrant le contexte numérique nouveau où l'information qui circule en ligne est désormais « augmentée » et « requiert de la part de tous les citoyens des usages raisonnés, maîtrisés et autonomes des technologies de l'information et la communication » (CLEMI, 2019, p. 4). Ce passage de l'éducation aux médias à l'EMI, qui prend en compte la pluralité des formats et vecteurs de diffusion de l'information sur Internet, impose ainsi une « littéracie intermédiatique » (Jenkins, 2006) d'un genre nouveau où le « citoyen » devra aussi savoir rechercher, organiser et créer l'information – « savoir produire, mixer et publier » (CLEMI, 2019, p. 4). À l'évidence, la dimension participative, ancrée dans la pratique pédagogique, devient ici centrale en ce qu'elle est au cœur également des usages en ligne à travers la consultation à la demande, les pratiques collaboratives ou les échanges sur les réseaux sociaux numériques (Greffé, Sonnac, 2008).

Dans ce cadre, « l'Éducation aux médias et à l'information est devenue une priorité dans la mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » (CLEMI, 2019, p. 6), la loi de 2013 pour la refondation de l'École pour les valeurs de la République intégrant de plain-pied l'EMI dans les programmes du cycle 4 (5e, 4e et 3e). L'EMI est abordée de manière transversale et ne constitue pas un enseignement distinct dans la mesure où elle mobilise des compétences qui sont développées dans différentes disciplines. Les professeurs documentalistes sont toutefois identifiés comme des référents naturels du fait de leurs compétences spécifiques et de leur mission pédagogique au sein des établissements. Dans ce contexte, le CLEMI a pour vocation de promouvoir l'EMI dans l'enseignement et d'accompagner les professeurs dans leur pratique pédagogique. En ce qui concerne le rapport aux « fake news », le CLEMI propose des ateliers dans les classes, baptisés Déclic', dont certains dédiés aux risques de confusion entre information et désinformation, par exemple l'atelier « Comment vérifier l'authenticité d'une vidéo publiée sur les réseaux sociaux ». Ces ateliers sont filmés et sont ensuite montés pour être proposés en ligne (YouTube) aux enseignants afin qu'ils s'en inspirent dans leur pratique pédagogique, un kit pédagogique téléchargeable accompagnant chaque vidéo. Parmi l'offre d'ateliers Déclic', décomposée en quatre axes, l'un des axes porte spécifiquement sur « les réflexes pour détecter une fausse info ». Des fiches pédagogiques sont par ailleurs disponibles dans le guide 2019 du CLEMI qui, pour le second cycle, ciblent pour une bonne partie la problématique de la désinformation : « Le fact-checking, ou journalisme de vérification », « Des « fake news » aux multiples facettes », « Vérifier l'information », « Réagir face au complotisme en classe », « L'affaire du faux selfie de Thomas Pesquet ». Il est intéressant de noter que les deux premières fiches sont rédigées par des journalistes fact-checkers de *Libération* et du *Monde*, ce qui atteste du positionnement de ces équipes au sein des rédactions qui investissent, en tant que professionnels, le champ de l'EMI dans son rapport à la désinformation.

Cette approche, centrée sur la pratique pédagogique en classe, recoupe en partie le projet initié, le *serious game* comme la vidéo interactive ayant été conçus en prenant en compte les besoins des enseignants et les élèves. En revanche, notre approche s'en distingue parce que ces dispositifs numériques permettent une utilisation en dehors de la classe, ce qui doit permettre d'élargir potentiellement le public visé en misant notamment sur les pratiques de participation en ligne. Enfin, plutôt que de faire appel à des professionnels, journalistes, documentalistes, personnels du CLEMI, nous avons confié à des étudiants la responsabilité de conceptualiser ces dispositifs numériques en misant sur une plus grande proximité de leurs pratiques numériques avec celles des collégiens. Dans les deux cas, il s'agit de générations qui, dans leur utilisation d'Internet, ont depuis toujours connu l'Internet mobile, là même où les nouveaux réseaux sociaux numériques ont été imaginés, ainsi de Snapchat ou d'Instagram.

Description du projet pédagogique et de recherche

Notre travail s'inscrit dans une perspective qui allie pédagogie et recherche. Il s'inscrit dans une recherche-action participative qui est une démarche très souvent mobilisée dans une situation éducative. Elle repose sur la participation croisée et l'application active du chercheur, de l'équipe enseignante et des apprenants. Elle favorise la collaboration entre les différents partenaires et repose sur la négociation en commun du plan d'action (Catroux, 2002). La singularité de cette approche est que les solutions proposées pour répondre au défi éducatif posé introduisent une nouvelle catégorie d'acteurs : les étudiants. En effet, les étudiants se trouvent dans une situation où, tout en étant toujours dans une posture d'apprenant (ils doivent concevoir des dispositifs dans leur propre cadre pédagogique), ils se retrouvent au cœur de la démarche de recherche-action en étant force de proposition. Cette mise en abîme est en soi innovante parce qu'elle espère, dans la responsabilisation

(relative) des étudiants, une réponse qui soit la mieux adaptée possible au public de collégiens grâce à la proximité générationnelle.

Le projet s'est déroulé sur une durée de 5 mois (octobre-janvier) au cours de laquelle les étudiants doivent dans le cadre de leur projet collectif de fin d'année proposer un concept innovant et une maquette prototype (non nécessairement finalisée dans toutes ses fonctionnalités) au défi posé. Le projet se déroule en deux phases principales : une première phase de conceptualisation au cours de laquelle ils doivent réaliser des entretiens avec les publics concernés (en l'occurrence ici un groupe d'enseignants et d'élèves du collège témoin) pour être en mesure de bien cerner le contexte pédagogique et leurs attentes. S'ils le peuvent, ils sont incités à travailler en mode de co-création (Romero et al., 2017). Ils doivent aussi effectuer une veille sur les dispositifs sociotechniques existants comme source d'inspiration dans cette phase de conceptualisation. Ensuite, une fois leur solution innovante validée par l'équipe enseignante et les partenaires, les étudiants sont immergés dans une phase de production et de réalisation de leur prototype. Voici un descriptif des deux projets proposés.

La première solution, *Faktice*, est un *serious game*. Il s'agit d'un site internet sécurisé qui combine l'aspect sérieux de l'apprentissage à la sensibilisation aux « fake news » avec des ressorts ludiques tels que sa représentation en réseau social numérique et la compétition entre les élèves. Le but est de placer les élèves dans un contexte qu'ils connaissent bien afin de leur donner envie de jouer. La particularité de ce réseau social fictif est qu'il se base principalement sur des visuels (photographies et vidéos) et qu'il reprend les fonctionnalités préférées des adolescents (messagerie et mini-jeux), ces préférences ayant été établies par les étudiants lors de leur enquête auprès des collégiens de l'établissement cible. Les élèves ont la possibilité de partager avec leurs amis des posts qui se trouvent sur leur fil d'actualité. L'objectif est qu'ils s'interrogent avant de le faire sur la nature de l'information et son éventuelle fausseté. Après une première prise en main du jeu, ils vont aussi être incités à construire eux-mêmes des informations qui peuvent s'avérer être des « fake news ». Ce jeu se joue la première fois dans la classe avec un professeur qui va jouer le rôle d'administrateur du réseau. Par la suite, l'objectif est que les collégiens soient incités à continuer à y jouer en dehors de la classe. La mise en place d'un système de récompense accompagne le déroulement du jeu.

La seconde solution, *Glitch*, est un dispositif qui repose sur un storytelling adapté aux intérêts des adolescents. C'est l'histoire d'un enseignant farfêlé qui décide de réunir ses quatre meilleurs élèves pour intégrer son organisation secrète : Glitch. Cette organisation travaille dans l'ombre et a pour but de lutter contre les épidémies de « fake news » qui ravagent le monde. À l'aide de leurs gadgets à la pointe de la technologie et de leur drôle de professeur ces « glitcheurs » traqueront les « fake news » dans l'enceinte de leur école, pour un monde sans désinformation. Chaque épisode est focalisé sur un personnage et abordera un thème particulier relatif aux « fake news ». Quatre thèmes sont abordés : le trucage vidéo, la théorie du complot, la rumeur, le photo montage. Associé à chaque épisode, il y a un quizz d'une minute trente où l'enseignant peut tester le niveau de connaissance des étudiants.

Perspectives

Pour chacune de ces solutions proposées, les étudiants ont réalisé une maquette avec des fonctionnalités potentiellement activables. La dernière phase de ce projet consiste à effectuer une phase de test auprès des enseignants et des collégiens d'un établissement ciblé. Il s'agit d'évaluer le degré d'adhésion de chacun de ces dispositifs sociotechniques et leur capacité à répondre en termes de contenus aux attentes des enseignants en vue d'effectuer une version finale de ces prototypes avant

un potentiel déploiement réel par nos partenaires. Sera notamment évalué le taux de reprise en main du dispositif, l'un des principaux enjeux étant de le faire sortir de la classe pour qu'il essaime dans l'établissement et hors les murs. Afin d'optimiser la narration (Glitch) ou le game play (Faktice), les phases d'abandon devront être également identifiées, autant d'indicateurs qui permettront aux étudiants de déployer une approche réflexive sur leur production après une première expérimentation. À ce jour, les maquettes finales ont fait l'objet d'une évaluation pédagogique dans le cadre du master info-com. La prochaine étape qui va se dérouler durant les deux prochains mois va consister à tester ces deux projets auprès des publics cibles. Cette démarche va prendre la forme d'une mise en situation réelle de ces deux solutions encadrées par des enseignants volontaires et deux classes différentes de collégiens. À la fin de cette mise en situation, une démarche d'entretiens sous la forme de focus groupe sera entreprise pour recueillir leur avis. Le dispositif proposé, dont la mise en œuvre a été reportée du fait de la crise sanitaire, pourrait à terme s'intégrer dans le développement des offres d'EMI à distance comme alternative au tout présentiel.

RÉFÉRENCES

Alves L., Antunes N., Agrici O., Sousa C., Ramos C., 2016, « Click Bait : You Won't Believe What Happens Next », *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 5(2), pp. 196-213.

Barrera O., Guriev S., Henry E., Zhuravskaya E., 2020, « Facts, Alternative Facts, and Fact Checking in Times of Post-Truth Politics, working paper », *Journal of Public Economics*, 182. Accès : <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2019.104123>

Becchetti-Bizot C., Brunet A., 2007, *L'Éducation aux médias, Enjeux, état des lieux, perspectives*, Rapport IGEN/IGAENR.

Bellon J.-P., Gardette B., 2013, *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : Une souffrance scolaire 2.0*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

Catroux M., 2002, Introduction à la recherche-action: Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT. vol. 21, n°3, pp. 8-20.

Corroy-Labardens L, Barbey F., Kiyindou A., dirs., 2015, *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris, L'Harmattan.

CLEMI, 2019, *Éducation aux médias et à l'information. École, collège, lycée*. Paris : Canopé éditions.

Dauphin F., 2012, « Culture et pratiques numériques juvéniles. Quels usages pour quelles compétences ? », *Questions vives*, vol.7, n°17. Accès: <http://journals.openedition.org/questionsvives/988>

Dizerbo A., 2016, « Facebook, Snapchat : instances de biographisation partagée : Le sujet dans la cité », *Actuels*, vol.1, n° 5, pp. 129-142.

- Fluckiger C., 2009, « Internet et ses pratiques juvéniles », *Medialog*, 69, pp. 42-45
- Greffe X., Sonnac N., 2008, *Culture web. Création, contenus, économie numérique*, Paris : Dalloz.
- Huguet, P., Régner, I., 2007, “Stereotype threat among school girls in quasi-ordinary classroom circumstances”, *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 545-560.
- Huguet P., 2018, « Éléments de psychologie des fake news », pp.201-222, in : Joux A., Pélissier M., dirs., *L’information d’actualité au prisme des fake news*, Paris : L’Harmattan.
- Jenkins H., 2006, *Convergence culture. Where Old and New Media Collide*, New York: New York University Press.
- Kapferer J.-N., 2010, *Rumeurs. Le plus vieux média du monde*. Paris : Points.
- Landry, N., Basque, J., 2015, « L’éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, 15 (1), pp. 47-63.
- Newman N., Fletcher R., Kalogeropoulos A., Levy D., Nielsen R., K., 2017, *Reuters Institute Digital News Report 2018*, Reuters Institute, University of Oxford.
- Nielsen R. K., Graves L., 2017, « News you don’t believe »: Audience perspectives on fake news, Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Piette J., 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris : L’Harmattan.
- Romero, M., Lille B., Patino A. eds, 2017, *Usages créatifs du numérique pour l’apprentissage au 21e siècle*, vol.1, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Wineburg S., McGrew S., Breakstone J., Ortega T., 2016, *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*, Stanford Digital Repository. Accès : <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

RETOUR SUR UNE ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE ET CITOYENNE FACE AUX SAVOIRS TOXIQUES ET CONTREVENANTS

Pauline Reboul
Michel Durampart

IMSIC
Université de Toulon
F - 83000

contact@paulinereboul.com, michel.durampart@univ-tln.fr

Résumé : Cet article s'intéresse au processus d'ingénierie et de mise en œuvre d'un dispositif éducatif ayant pour objectif de lutter contre les fake news et la désinformation. Nous nous interrogeons sur la réactualisation des finalités sociales et politiques de l'éducation aux médias à travers l'élaboration des objectifs de ces dispositifs. Nous nous focalisons sur un dispositif d'intervention conçu par une association et mis en œuvre auprès des collégiens de 4 établissements situés dans une ville de la banlieue lyonnaise. Il répond à une commande institutionnelle émanant d'une unité de lutte contre la radicalisation de la Préfecture du Rhône. Notre approche s'établit à partir de données exploratoires et contextuelles recueillies dans le cadre de notre participation au projet. Nous souhaitons ainsi contribuer à la réflexion sur les conditions de mise en œuvre de la dimension politico-pédagogique de l'éducation aux médias entre éducation continue non institutionnalisée et exigence d'une éducation citoyenne.

Mots clés : fake news ; esprit critique ; éducation aux médias ; émancipation ; ingénierie pédagogique ; collégiens

Return On An Emancipatory And Citizen Education In The Face Of Toxic And Contravening Knowledge

Pauline Reboul
Michel Durampart

IMSIC
Université de Toulon
F - 83000

contact@paulinereboul.com, michel.durampart@univ-tln.fr

Abstract: This article looks at the engineering and implementation process of a teaching project whose objective is to fight against fake news and misinformation in order to understand how it re-actualizes social and political aims of media education. We are focusing on an intervention program designed and implemented among secondary school students from 4 establishments located in a city in the suburbs of Lyon in response to an institutional demand from an anti-radicalization unit of the Prefecture of the Rhone based on exploratory and contextual data collected as part of our participation in the project. We thus wish to contribute to the reflection on the conditions of the implementation of the politico-pedagogical dimension of media education between non-institutionalized continuing education and the demand for citizenship education.

Keywords: fake news; critical thinking; media education; emancipation; pedagogical engineering; college students

La portée émancipatrice de l'éducation constitue le socle d'une réflexion abondante problématisant tout autant les modalités d'accès aux savoirs que la façon dont ils sont institués en savoirs formels (Sloterdijk, Rancière, Freire, Foucault). Tout au long de son processus d'institutionnalisation (Corroy, Froissard, 2018), l'éducation aux médias est traversée par ces questions mettant en scène différentes conceptions de l'éducation. Toutefois, ces auteurs montrent que, suite à la vague d'attentats qui a touché la France en 2015, les derniers infléchissements exprimés par les discours ministériels traduisent une inclinaison vers une approche « protectionniste » de l'éducation aux médias, assortie d'un renforcement de l'éducation civique et morale, nécessaire pour lutter contre les dangers de la désinformation et des théories du complot. Dans un ouvrage collectif, Joux et Pélissier (2018) soulignent l'hypothèse que, quelle que soit l'importance d'une lutte sous différentes formes des médias et des journalistes contre les informations fallacieuses et la désinformation, c'est avant tout sur le terrain de la formation et de l'éducation que le combat peut être porté et qu'il est susceptible d'obtenir des résultats. Il semblerait que l'éducation aux médias soit désormais mobilisée pour résoudre un problème de société liant, plus ou moins explicitement, pratiques informationnelles et radicalisation, notion souvent utilisée par les pouvoirs publics pour désigner un faisceau de comportements de rupture et de violence vis-à-vis des institutions culturelles, sociales et politiques.

Comment appréhender alors les fondements d'une réactualisation de l'éducation aux médias dans un contexte de développement des dispositifs numériques d'information et de communication et de multiplication des sources ?

À partir d'une approche exploratoire en sciences de l'information et de la communication, nous proposons de relever les points saillants d'un processus de conception d'un dispositif d'éducation aux médias. Notre propos ne cherche pas à produire une évaluation de l'efficacité du dispositif observé, mais à souligner quelques conditions et prérequis de cette réactualisation.

Nous allons dans un premier temps, poser les enjeux posés par une action d'éducation aux médias et à la désinformation auprès de collégiens. Nous poserons ensuite les termes de la démarche méthodologique que nous avons suivie afin d'épouser le plus fidèlement le contexte étudié. Nous présenterons ensuite les principales dimensions de l'action établies à partir du retour d'expérience opéré par le groupe d'intervenants au sein de l'association. Nous pourrions ainsi conclure en termes de perspectives du point de vue de l'éducation aux médias tout au long de la vie.

L'éducation par et aux médias, un double sens incontournable sur un contexte sensible

Le contexte étudié nous place face à plusieurs tensions soulevées par l'émergence de cette notion de radicalisation et d'un lien établi avec les comportements info-communicationnels des adolescents. On doit tout d'abord souligner en arrière-plan, la controverse tournant à l'affrontement autour de la radicalité/radicalisation soulevée notamment à travers les joutes et débats entre Gilles Kepel et Olivier Roy. On connaît la célèbre formule popularisée par Roy (Roy, 2016) désignant non pas « une radicalisation de l'islam, mais une islamisation de la radicalité » (Interview à L'Obs, 7 avril 2016). Gilles Kepel (Kepel, 2015) donne plutôt le primat à la dimension religieuse et idéologique du djihadisme sans exclure une chaîne de phénomènes concomitants. Nous ne cherchons pas à prendre position sur des acceptions plus pertinentes confrontant les notions de radicalité ou de radicalisation. Il s'agit de signaler ces débats vis-à-vis d'une orientation de certains acteurs tendant à prendre en compte les origines ethniques comme vecteur d'une forme de radicalisation des adolescents. De fait, nous y reviendrons, l'expérience étudiée montre plutôt une grande hétérogénéité des

perceptions des adolescents concernés (très souvent issues du cyberspace) allant d'une forme d'adhésion au complotisme à une prise de recul plus avisée sans qu'il soit possible d'y percevoir quelques signes d'une potentielle radicalisation.

Ce contexte délicat et semé d'embûches nous place au cœur des tensions et contradictions traversant le champ même de l'éducation aux médias. Corroy et Froissard (2018 : 182) soulignent que « l'éducation aux médias, en France, s'est édifiée progressivement avec une double mission, l'une s'étant ajoutée à l'autre : d'une part, une approche critique des médias et de leurs messages ; d'autre part, une pratique des médias comme facteur de développement de compétences permettant in fine de développer sa citoyenneté ». Landry et Basque (2015) montrent quant à eux que l'approche critique peut traduire soit une volonté de produire, avec les élèves, une analyse partagée des phénomènes de domination et de résistance sociale associés au champ des médias, soit une volonté de diffuser une lecture morale voire hygiéniste des phénomènes de société sous-tendus par les effets des médias de masse. Cette dernière a d'ailleurs eu les faveurs de l'institution scolaire française s'agissant de la télévision ou du « bon usage des technologies numériques » (discours de Xavier Darcos, 14/05/2008), traduisant sans doute la « méfiance globale du système médiatique » sur laquelle se serait édifiée l'approche française de l'éducation aux médias (Corroy, Froissard, 2015).

On voit alors qu'à travers l'évolution des expériences médiatiques et numériques des élèves se joue la capacité de l'école à traduire les évolutions sociétales auxquelles contribuent les évolutions technologiques. Il s'agit alors d'accompagner un processus dynamique d'acculturation au numérique (Durampart, 2014) qui articule ensemble la relation que les enfants ou les adolescents entretiennent avec les technologies et les médias et les savoirs techniques qui la sous-tendent (Cerisier, 2013).

C'est sur le terrain de la sensibilisation et de la prévention des dérives de la désinformation auprès de jeunes publics en région lyonnaise qu'il convient maintenant de préciser le cadre et la démarche méthodologique qui nous a permis d'opérer un retour sur cette expérience.

L'approche d'une démarche de sensibilisation en région Lyonnaise

Pour développer notre questionnement, nous avons choisi de nous focaliser sur une expérience singulière conduite au cours de l'année scolaire 2018-2019 auprès de collégiens de la banlieue lyonnaise. Cette action d'éducation aux médias a été conduite par une association locale, dont la renommée a suscité l'attention de la Mission Prévention de la radicalisation de la Préfecture du Rhône. Cette dernière a donc proposé à l'association de concevoir et d'animer un programme d'ateliers destiné à l'intégralité des élèves du niveau 4e de 3 collèges. Ceux-ci ayant été identifiés au préalable par les services de la Préfecture en raison de changements de comportement vestimentaire constatés chez un petit nombre de jeunes filles des quartiers concernés.

Le programme d'ateliers se compose de 4 séances de 2 heures réitérées auprès de chaque classe du niveau concerné. Le dispositif repose sur une dynamique de discussion entre un intervenant et les élèves à partir de supports projetés. Régulièrement, les élèves sont invités à contribuer au discours de l'intervenant à travers de courtes activités individuelles ou collectives. La première séance est consacrée au rôle des données dans le fonctionnement des plateformes socio-numériques, la deuxième aborde le thème de l'imaginaire et du complot, la 3e séance s'intéresse, quant à elle, au traitement médiatique des faits, la dernière séance, enfin, propose une méthode d'analyse des informations focalisée sur l'étude des intérêts socio-économiques des émetteurs.

Notre démarche méthodologique intervient principalement à l'issue de cette expérience et s'articule en trois temps. Tout d'abord, une étude exploratoire permet de déceler les enjeux, les marqueurs et les facteurs clefs de cette expérience à travers l'analyse d'un grand nombre de traces de documents générées par l'activité des concepteurs, intervenants et participants aux ateliers. Pour ce faire nous nous référons à Pierre Delcambre (2007) dans son travail sur les traces et échanges comme révélateur des indicateurs d'activité. Dans un deuxième temps, la construction d'une grille d'intelligibilité de l'action (Olivesi, 2013) permet de repérer des énoncés clefs, des schèmes de compréhension de la structure même de l'action conduite et de l'engagement respectif des acteurs clefs. Enfin nous procédons par une méthode de focus groupe, socle d'une approche compréhensive, visant à conduire une réflexivité sur l'action avec les acteurs de l'association engagés. Ce retour d'expérience contextualisé (Dewey : 2010, Sheffer : 2015) s'appuie sur une interpellation à la fois individuelle et collective des acteurs afin de comprendre les leçons tirées par le groupe engagé, mais aussi ce qui a été déplacé (vis-à-vis des acquis, des pratiques, et des certitudes constituées). Cette construction méthodologique complète une première focale, tenant à l'implication distanciée d'un des auteurs dans l'association qui lui a permis de suivre le déroulement de l'action étudiée. Il s'agit ainsi, sans toutefois prétendre à une généralisation, de pouvoir établir quelques facteurs tangibles qui fondent ou non la déclinaison et la reproduction de telles actions.

Agir sans moralisme tout en se situant dans une éthique de l'action : les enjeux du positionnement

Il paraît tout d'abord fondamental de pouvoir appuyer une telle démarche sur une compréhension fine des différentes définitions possibles de l'éducation aux médias. Ici, la demande initiale émanant d'un service de lutte contre les phénomènes de radicalisation est retraitée vers une réponse proposant aux élèves une réflexion sur "le rapport à la vérité, à l'information et aux imaginaires du complot". Le texte de proposition rédigé par l'association précise sa volonté de ne pas "tomber dans une approche hygiéniste et morale de ces questions" et conteste l'efficacité des approches consistant à "réfuter ou combattre directement les croyances autour des complots" considérant que le "statut d'adultes encadrants disqualifie d'avance" ces initiatives aux yeux de ceux qui y adhèrent. Ce positionnement critique permet alors une réception distanciée des stéréotypes genrés, voire ethniques, qui accompagnent les représentations que les différents adultes, agents commanditaires de la Préfecture ou enseignants peuvent exprimer à propos des collégiens ciblés par le projet. La 3^e séance intitulée "Enquête de sens" permet ainsi de travailler à la fois les mécanismes de fabrication médiatique des événements et de revenir par un biais détourné sur les représentations sociales de l'islam et des quartiers populaires. Discutant de leur posture vis-à-vis de l'approche citoyenne de l'éducation aux médias, les acteurs ont ainsi pu partager une vision de leur mission éducative davantage centrée sur l'accompagnement de la construction individuelle des élèves que sur un versant collectif des habiletés qu'ils cherchent à développer. Ils ont ainsi du mal à mobiliser la notion de citoyenneté qu'ils trouvent connotée et préfèrent parler de savoir ou de compétences. Il nous semble que leur approche se nourrit d'un constructivisme pédagogique reposant sur le fait de susciter débats et discussions avec les élèves en reconstruisant leurs croyances. Il s'agit aussi d'une volonté de sensibiliser tout en s'appuyant sur une forme de réflexivité attendue (confrontation aux supports et expressions complotistes, expression des élèves sur leurs pratiques sur ce plan) et l'utilisation d'une pédagogie active.

Réactualiser les enjeux de l'éducation aux médias dans une relation dynamique et réflexive vis-à-vis des expériences numériques des élèves

L'approche retenue se situe donc très clairement dans le champ du développement de l'esprit critique, mais témoigne d'une actualisation liée au développement d'internet et à la multiplication des sources d'information. L'énoncé-slogan de la proposition d'intervention, "passer du doute sélectif au doute constructif", cherche en effet à résoudre le paradoxe, exprimé par l'un des acteurs, d'un comportement chez les élèves qui serait justement devenus trop et systématiquement suspicieux vis-à-vis des médias de masse. Le programme d'intervention se compose d'un enchaînement d'activités pratiques et réflexives et repose sur un apport de connaissances techniques, socio-économiques et médiatiques que l'association juge à même d'étayer les expériences info-communicationnelles des élèves. Ainsi, à travers l'une des activités proposées sous forme de jeu intitulée "Tube Data", les élèves découvrent le fonctionnement des algorithmes de suggestion à l'œuvre dans une plateforme telle que YouTube. Les intervenants leur expliquent ensuite à l'aide de représentations graphiques le phénomène des bulles de filtres et le rôle de la publicité dans le modèle économique de la plateforme. C'est à partir de cette compréhension du contexte de circulation des informations que les séances suivantes développent ensuite une réflexion sur les notions d'imaginaires, de complots puis sur la construction médiatique des faits.

La démarche comporte par ailleurs des éléments d'exploration de ces enjeux permettant de cheminer dans une référence dynamique à l'acculturation numérique des élèves, des enseignants et des intervenants. Les activités proposées se forgent constamment dans les références culturelles, médiatiques, cinématographiques, vidéo-ludiques des élèves, y compris en collectant dans le cours de la séance, des données permettant de caractériser les usages des élèves rencontrés. S'ils n'apportent pas une véritable découverte, ces données soulignent des tendances, des inclinations vers les dispositifs numériques manifestant un décalage entre la consommation, la pratique quotidienne et le degré de maîtrise plus supposé qu'effectif, et aussi certaines dispositions des collégiens à savoir prendre une distance tout en étant diversement absorbés par ces technologies et ces supports.

Une intelligence de l'action en tension avec différents enjeux de réflexivité au cœur des questions de pérennité

À travers l'analyse du focus groupe réalisé avec l'équipe d'intervenants, et les traces de nombreux dispositifs de suivi de l'action, nous pouvons cerner une tension entre une démarche d'évaluation initiée par la directrice qui a négocié la commande en amont du projet, conçu dans une perspective "expérimentale", et une démarche de réflexivité davantage centrée sur l'animation de la séance et l'interprétation des attitudes des élèves. Ainsi, les intervenants s'éloignent peu à peu d'une volonté initiale de traçabilité et de calculabilité de l'expérience, privilégiant les échanges informels pour ajuster dans le cours de leur expérience la forme de leurs interventions. Au-delà des ajustements que cette réflexivité permet dans le cours de la démarche, elle accompagne un questionnement sur sa possible transposition. Sur ce plan, tous soulignent une distinction entre les connaissances formalisées dans les supports de l'intervention et les connaissances antérieures des intervenants. Ils évoquent leur cheminement au long court sur la question de la vérité et de l'incertitude, leur expérience de journalistes qui déterminent à la fois l'épaisseur et le sens des ateliers. Ils semblent d'accord sur le risque que quelqu'un de non formé et n'ayant pas ce feed-back puisse dénaturer les objectifs de ce programme en s'appuyant pourtant sur les mêmes supports d'intervention.

Au cours des échanges de groupes, on comprend en effet que cette proposition s'inscrit dans une continuité de réflexion et d'expériences préalables permettant aux acteurs de partager des références théoriques variées issues de travaux en sociologie des usages des médias sociaux par les adolescents (notamment ceux de l'Américaine danah boyd) et de travaux en sciences de l'éducation. Ils évoquent en particulier la rencontre et l'approfondissement des travaux de Daniel Favre sur l'éducation à l'incertitude dans lesquels cet auteur invite les enseignants à lutter contre une certaine « addiction aux certitudes » y compris celle faisant de la science le rempart contre les religions, et en apprenant aux élèves à « sentir ce que l'on pense et penser ce que l'on sent ». C'est l'enjeu et l'enseignement principal de la démarche qui reviennent à acquérir la capacité de conduire des échanges sur l'incertitude avec des élèves et de donner, à partir des contenus proposés, de l'intelligibilité à cette notion.

Une chaîne d'acteurs à fixer entre complémentarité, distance et enrôlement

Enfin, il nous semble important de ne pas oublier la dynamique du jeu d'acteurs et d'une chaîne complexe incluant les représentants de la préfecture, les proviseurs, les enseignants, les intermédiaires et les collégiens. Le contexte particulier de la demande a pu conditionner une relative distance entre les parties prenantes. Certains intervenants ont ressenti le besoin de "censurer intérieurement" le cadre de la demande initiale, les proviseurs n'ont pas communiqué l'action de la même façon auprès de leurs équipes, une partie des enseignants a exprimé une distance préalable vis-à-vis d'une "énième" intervention stigmatisante ou simplement chronophage auprès de leurs élèves, d'autres se sont mis à distance progressivement dans le cadre des séances.

De fait, l'association a empiriquement choisi, de ne pas donner aux enseignants un rôle direct dans l'animation des séances. À travers les échanges et l'analyse documentaire, on retrouve dans cette position une ambiguïté en termes de conception. Pour certains, la participation des enseignants peut entrer en contradiction avec la dynamique de paroles qu'ils souhaitent initier avec les élèves. Pour d'autres, les enseignants sont tantôt envisagés comme un public susceptible, au même titre que les élèves, de se questionner et d'enrichir leur compréhension des phénomènes médiatiques, tantôt comme un public susceptible d'apprendre comment à leur tour ils pourraient animer ce programme. Un dernier intervenant distingue plus clairement deux temps distincts de conception : celui du programme à destination des élèves dont l'expérience d'animation permettrait seulement dans un second temps de concevoir un programme de formation de formateurs.

De ce point de vue, un retour réflexif des enseignants sur leur propre expérience nous fait défaut. Il aurait pu nous renseigner sur la dimension formative d'une telle démarche pour eux et situer ainsi leur positionnement au regard des enjeux d'une formation tout au long de la vie à l'éducation aux médias. Pris par le temps et l'effort que ce projet a induit, les intervenants n'ont finalement pas eu l'opportunité de partager formellement un bilan de l'expérience avec les enseignants.

Conclusion : Vers une pérennité de ce type d'action dans le cadre d'une expérience durable

En tant que chercheurs en sciences de l'information et de la communication, il n'a pas été question ici de valider ou d'expertiser le processus et les modalités pédagogiques, mais plutôt d'étudier la contextualisation d'une telle action, les préalables sur lesquels elle s'établit et le

processus de réflexion et d'élaboration d'une action sensible. Ce retour d'expérience et les questionnements qu'il soulève quant à la pérennité de ce type d'action nous semble à même de souligner en creux, plusieurs dimensions d'une formation permettant de s'inscrire dans une approche renouvelée de l'éducation aux médias centrée sur l'autonomie des élèves.

Appréhender la construction médiatique des faits sociaux et ses effets en régime numérique suppose de proposer et d'articuler plusieurs voies sensibles, techniques, technologiques, de « penser des continuums, suivre des tramages, des enchevêtrements – entre des affects, des médiations, de la matérialité (...) » comme le propose Yves Citton (2019).

On voit ici que la rediscussion de la proposition s'appuie sur une expérience et une expertise dans le champ de l'éducation aux médias et favorise un positionnement centré sur la construction individuelle de la pensée des élèves à travers un étayage sociotechnique de leurs pratiques médiatiques. Ensuite, la confrontation des points de vue, des conceptions des publics et des termes de l'action à mettre en œuvre au sein de l'équipe, contribue à l'élaboration de la démarche. Le retour d'expérience des élèves sur leurs propres pratiques constitue la progression et le cheminement pédagogique de cette action appuyée par des supports validés dans le cours d'un savoir-faire dans le domaine de l'éducation aux médias et ré-adaptés pour l'occasion. La non-inclusion ou la participation très partielle des enseignants constitue ici une singularité du processus engagé.

On voit alors qu'une transposition de ce type d'action suppose à la fois de pouvoir s'appuyer sur des travaux de recherche, sur un cheminement long, étayé de compétences acquises à travers des expériences professionnelles dans le domaine du journalisme, et sur un retour d'évaluation, circonstanciée et vivante dans ce cas.

RÉFÉRENCES

Cerisier, J.-F., 2011, *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français*, HDR en Sciences de l'information et de la communication, Université de Poitiers.

Citton, Y., David P., Rebeyrolle, M., 2019, « La construction de la réalité en médiarchie. Entretien avec Yves Citton réalisé par David Puaud et Marie Rebeyrolle », *Journal des anthropologues*, vol. 156-157, n° 1, pp. 261-274.

Corroy, L., Froissart, P., 2018, « L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'Éducation (2005-2017) », *Questions de communication*, vol. 2, n°34, pp. 173-188. Accès : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.15749>

Delcambre, P., 2007, « Pour une théorie de la communication en contexte de travail appuyée sur des théories de l'action et de l'expression », *Communication & Organisation*, vol. 31, n° 1, pp. 3-3. Accès : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.108>

Dewey, J., 1934, *L'art comme expérience*, trad. de l'anglais par J.P. Cometti, C. Domino, F. Gaspari, C. Mari, N. Murzilli, C. Pichevin, J. Piwnica et G. A. Tiberghien, Paris, Coll. « Folio Essais », Gallimard, 2010.

Durampart M., 2016, « La forme scolaire en action traversée par l'école numérique », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 9. Accès : <http://journals.openedition.org/rfsic/2492>

Foucault M., 2011, *Leçons sur la volonté de savoir. Cours au Collège de France 1970-1971*. Suivi de *Le Savoir d'Œdipe*, Paris, collection « Hautes études », Éditions de l'EHESS/Seuil/Gallimard.

Freire P., 1996, *Pédagogie de l'autonomie*, trad. par J.C. Régnier, Toulouse, Éditions ÉRÈS, 2013.

Keppel G., 2015, *Terreur dans l'Hexagone. Genèse du djihad français*, Paris, Gallimard.

Landry N., Basque, J., 2015, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, n° 15, pp. 47-63.

Olivesi S., dir., 2013, *Introduction à la recherche en SIC*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, Communication en plus.

Pélissier M., Joux A., dir., 2018, *L'information d'actualité au prisme des fake news*, Paris, L'Harmattan, Communication et Civilisation

Rancière J., 1987, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.

Roy, O., 2016, *Le Djihad et la Mort*, Paris, Le Seuil, coll. « Débats »

Schaeffer Jean Marie, 2015, *L'expérience esthétique*, Gallimard, NRF essais, pp. 34-36.

LA LUDIFICATION DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES DANS LE BUT DE FAVORISER LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

Stéphanie Reyssier

ISPEF-Université Lyon 2
Laboratoire Éducation, Cultures et Politiques (EA 4571)
F-69007
stephanie.reyssier@univ-lyon2.fr

Résumé : Cette recherche s'intéresse à l'effet d'un environnement numérique ludifié générique sur la motivation d'élèves à faire des Mathématiques et, plus spécifiquement, du calcul littéral en classe de 4e. Elle a été conduite auprès de 258 collégiens et dix séances, représentant une cinquantaine d'exercices de type exerciceur. L'objectif ici est d'étudier les effets d'une ludification générique et de déterminer les caractéristiques des élèves pouvant potentiellement influencer différemment ces résultats. D'une manière générale, il est constaté qu'une ludification non adaptée démotive les élèves à faire des mathématiques, mais qu'en fonction du niveau de motivation initiale et du profil de joueur des élèves, des effets différents sont observés.

Mots clés: Motivation, ludification, Mathématiques, élèves, profils

The Gamification of Educational Resources in Order to Encourage Learners' Motivation

Stéphanie Reyssier

ISPEF-Université Lyon 2
Laboratoire Éducation, Cultures et Politiques (EA 4571)
F-69007
stephanie.reyssier@univ-lyon2.fr

Abstract : This study investigates the effect of a generic ludic environment on learners' motivation to do Mathematics, and more specifically literal calculation. It was conducted with 258 middle school students in 4th grade and ten sessions, representing about fifty exercises like exercise type. The goal here is to study the effects of generic gamification and to determine the characteristics of learners that could potentially influence these outcomes differently. It is found that a gamification that is not adapted, decreases the motivation of learners to do Mathematics, but when the initial level of motivation and the player profile types of learners are taken into account, different effects are observed.

Keywords: Motivation, gamification, Mathematics, learners, profiles

Les politiques actuelles sont favorables au développement du numérique à l'école et, plus spécifiquement, à la ludification de l'enseignement alors que les recherches produisent des résultats mitigés tant sur les effets du numérique (Amadiou, Tricot, 2014 ; Fluckiger, 2019) que sur ceux de la ludification (Silva, 2013; Tricot, 2011). Certaines montrent même une démotivation chez des élèves fortement motivés intrinsèquement par une activité d'enseignement, suite à sa ludification (Monterrat et al., 2017). C'est à partir de ces constats que nous présenterons les résultats d'une recherche conduite auprès de 258 élèves de classe de 4e, portant sur la motivation des élèves dans l'apprentissage des mathématiques au sein d'un environnement numérique générique, dans le cadre du projet LudiMoodle⁸⁸, et qui montrent la nécessité d'adapter les environnements numériques ludiques au profil des élèves, en tenant compte non seulement de leur niveau de motivation initiale à faire des mathématiques, déterminé sur la base de l'échelle de Vallerand et al. (1989), mais aussi de leur appétence pour le jeu (profils de joueur). Les résultats statistiques obtenus permettent de présenter (mais aussi de questionner) les conditions de généralisation d'un environnement numérique ludique pour l'apprentissage des mathématiques en classe de 4e.

La ludification comme levier de la motivation

Les effets de la ludification sur la motivation des élèves : des résultats contrastés

La ludification, qui consiste en l'ajout d'éléments de jeu dans un contexte non-jeu comme une situation d'apprentissage par exemple (Deterding et al., 2011), viserait à favoriser la motivation des élèves à réaliser dans une activité. Cette technique, qui repose sur l'idée que points, badges et autres récompenses, sortis de leur contexte de jeu, garderaient leur aspect « ludique », est cependant décrite par certains auteurs (Bonenfant, Genvo, 2014; Brougère et al., 2015), qui notent qu'il n'est pas garanti que l'activité devienne « ludique » suite à ces ajouts. D'ailleurs, il a été aussi constaté une amotivation plus grande des élèves initialement les plus motivés intrinsèquement (Lavoué et al., 2018). Les résultats des recherches conduites sur ce sujet sont donc assez mitigés, comme le notent Hamari et al. (2014) : globalement, si la motivation des élèves augmente, des éléments ludiques (ex. badges) semblent nuire à l'ambiance de la classe par le climat de compétition ainsi créé. D'autres recherches (Deci et al., 1999; Hanus, Fox, 2015) montrent des effets négatifs des récompenses et feedbacks sur la motivation intrinsèque alors que d'autres (Deterding et al., 2014; Mekler et al., 2017) remarquent des effets positifs d'éléments non contrôlants. Une hypothèse explicative de ces résultats contrastés serait que ces études tiendraient peu compte du contexte d'usage et de l'utilisateur lui-même (Nacke, Deterding, 2017).

Les facteurs influençant les effets de la ludification sur la motivation

Pour Barata et al. (2017), le fait que les utilisateurs présentent des motivations différentes à réaliser une activité et que certains soient démotivés suite à l'implémentation d'éléments de compétition, suggère une adaptation de la ludification en fonction des préférences de jeu. Certains auteurs proposent une adaptation statique, classant les individus selon leurs préférences de jeu en amont de l'activité grâce à des questionnaires tels que Brainhex (Hallifax et al., 2018; Monterrat, 2015 ; Nacke et al., 2014) ou Hexad (Mora et al., 2018; Tondello et al., 2016);

88. LudiMoodle est un projet porté par l'Université de Lyon, soutenu par l'Etat dans le cadre du volet e-FRAN du Programme d'Investissement d'Avenir, opéré par la Caisse des Dépôts.

d'autres envisagent une adaptation dynamique en cours d'activité (Jagušt et al., 2018). Cependant, peu d'études à ce jour ont étudié les effets de telles adaptations. C'est pourquoi nous souhaitons vérifier l'hypothèse selon laquelle une ludification générique en mathématiques motive les élèves (hypothèse H1), mais aussi définir les facteurs pouvant impacter différemment l'effet de plusieurs éléments ludiques pris séparément sur la motivation, tout en vérifiant si le niveau de motivation initiale et le profil type de joueur de l'élève sont des facteurs à considérer lors d'une adaptation (hypothèse H2).

Méthodologie

Corpus de recherche et éléments ludiques retenus

Six enseignants en mathématiques et 258 élèves (répartis dans 4 collèges différents en classe de 4e) ont testé durant 3 semaines l'environnement numérique LudiMoodle, en alternant 10-15 min de cours et 20-25 minutes d'exercices d'application sur tablette, de type « exerciceur » en calcul littéral, non notés afin de ne pas démotiver les élèves. Six éléments ludiques, distribués aléatoirement, ont été testés : score, classement, *timer*, progression, avatar et badges retenus.

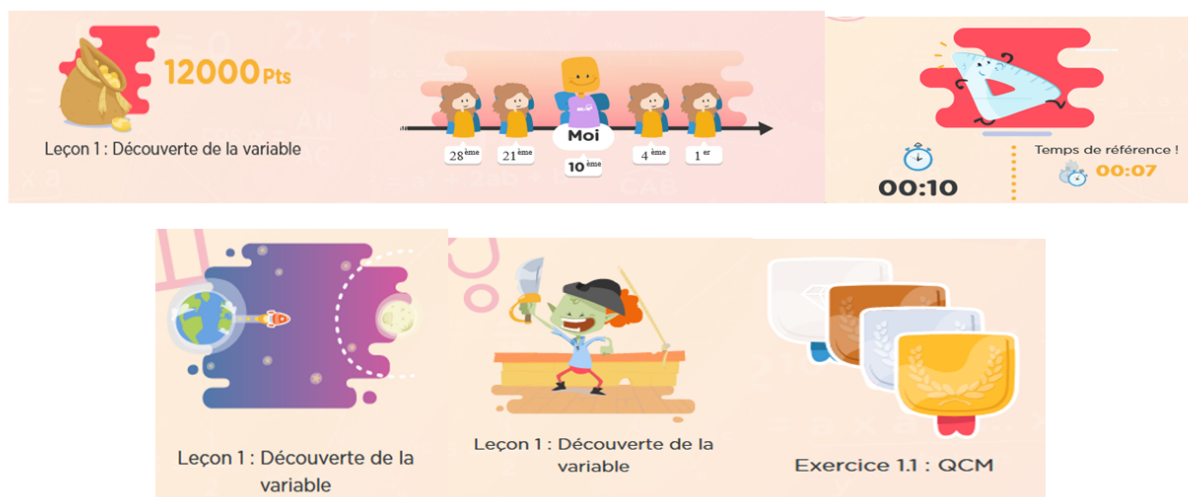


Figure 1. Éléments ludiques retenus pour l'expérimentation (de la gauche à droite : score/classement/timer/progression/avatar/badges)

Mesure de la motivation en Mathématiques et du profil de joueur de l'élève

La motivation des élèves a été étudiée selon la théorie de l'autodétermination (Deci, Ryan, 2000) qui différencie les motivations « intrinsèques » (MI) (Vallerand, Blais, 1987), présentant un fort degré d'autorégulation et d'intériorisation dans le Soi, et qui sont directement liées aux notions plaisir (MIST), de compétence (MIAC) et de nouveauté (MICO) ; des motivations « extrinsèques » (ME ; Deci, Ryan, 1985), peu autorégulées, et qui sont liées au besoin d'estime de soi (MEIN), aux récompenses (MERE), à l'utilité (MEID) et à la mise en accord de ses actions avec ses propres valeurs (MEIT). Enfin, l'amotivation (AMOT) qui correspond à l'absence de motivation et d'autorégulation (Vallerand, 1997).

L'Échelle de la Motivation en Éducation (ÉMÉ) de Vallerand et al. (1989), qui s'adresse à des

lycéens, a été adaptée à notre public et à l’enseignement des mathématiques. Les élèves devaient répondre en pré-test et en post-test à une question générale « Pourquoi vas-tu en cours de mathématiques ? », par 28 items réponses sur une échelle de Lickert à 5 points, permettant de mesurer les sept sous-échelles de la motivation précédemment citées, hors motivation extrinsèque à la régulation intégrée (MEIT), observable principalement chez l’adulte.

Le profil type de joueur de l’élève a été évalué grâce au questionnaire Hexad (Tondello et al., 2016), développé spécifiquement pour la ludification et reposant sur la théorie de l’autodétermination. Les élèves devaient évaluer sur une échelle de Lickert à 7 points, 24 affirmations permettant de définir six profils de joueurs différents : Socializer motivé par le contact social ; Free spirit motivé par l’exploration et la création ; Achiever motivé par les challenges ; Philanthropist motivé pour aider les autres ; Disruptor motivé par le changement ; Player motivé par sa réussite personnelle.

Procédures d’analyses

Après avoir procédé à une vérification de la fiabilité de l’échelle créée (analyse confirmatoire de chacune des sous-échelles), un regroupement des items par sous-échelles a été opéré.

Type de motivation	MICO	MIAC	MIST	MEID	MEIN	MERE	AMOT
α de Cronbach	.794	.708	.841	.858	.712	.723	.752

Tableau 01. Statistiques de fiabilité de chacune des sous-échelles de la motivation

Une MANOVA a ensuite confirmé les corrélations des sous-échelles entre elles et l’existence d’un continuum d’autodétermination⁸⁹ (Vallerand et al., 1989). Du fait de données non paramétriques, un test des rangs signés de Wilcoxon, consistant à comparer les scores de motivation obtenus en pré-test et post-test, a été réalisé (logiciel IBM SPSS Statistics 25) pour mesurer l’effet de la ludification sur la motivation des élèves et ainsi vérifier notre première hypothèse (H1). Pour déterminer l’influence de la motivation et du profil de joueur de l’élève, sur la variation de motivation, et vérifier notre seconde hypothèse (H2), nous avons conduit une analyse PLS SEM⁹⁰ (logiciel SmartPLS3). Plus précisément, un *Bootstrap*⁹¹ complet (5000 tirages effectués) sans distinction d’éléments ludiques puis par élément ludique, a été conduit. Constatant des corrélations fortes entre les motivations intrinsèques, mais aussi entre les motivations extrinsèques, il a été décidé de regrouper chacune d’entre elles sous les variables latentes MI et ME, conformément aux préconisations de Vallerand et al. (2000).

89. Les motivations intrinsèques sont fortement corrélées entre elles ($r=.604$, $r=.674$, $r=.778$). La motivation aux récompenses (MERE) affiche un $r=.538$ avec la motivation à se sentir compétent (MEIN), qui elle-même affiche un $r=.470$ avec la motivation à faire des mathématiques par utilité (MEID), MEID qui affiche des corrélations variant de $.345$ à $.533$ avec les trois motivations intrinsèques.

90. Il s’agit d’une méthode adaptée aux données non paramétriques (Wong, 2019), et qui repose sur la modélisation d’équations structurelles par les moindres carrés partiels.

91. Le Bootstrap est une méthode de rééchantillonnage permettant de vérifier la réplification multiple des données à partir de l’échantillon étudié.

Résultats

Une ludification générique qui dé motive les élèves

Les résultats du test des rangs signés de Wilcoxon, regroupés dans le tableau 02 ci-dessous, montrent une augmentation de l'amotivation, un déclin des motivations à faire des mathématiques pour obtenir des récompenses (MERE) et pour apprendre de nouvelles choses (MICO) pour tous les élèves. Des effets contrastés sont notés selon l'élément ludique reçu : les badges semblent davantage démotivants que les autres.

Éléments de jeu		Global	Avatar	Badges	Progression	Classement	Score	Timer
Motivation intrinsèque	MICO	-9.769**	-4.627**	-4.220**	-3.747**	-4.629**	-3.829**	-2.969**
	MIAC	-1.235	-0.121	-2.217*	-0.415	-0.703	-0.621	-0.197
	MIST	-1.261	-0.414	-1.278	-0.019	-1.882	-0.763	-0.330
Motivation extrinsèque	MEID	-0.128	-0.082	-2.259**	-0.197	-0.685	-1.211	-1.322
	MEIN	-0.659	-0.540	-1.917	-0.534	-0.354	-0.209	-0.809
	MERE	-6.209**	-2.976*	-3.363*	-4.067**	-1.448	-0.830	-2.536**
Amotivation	AMOT	10.780* *	4.125**	5.225**	3.683**	5.397**	4.523**	3.561**

Tableau 02. Variations de la motivation de manière globale puis par élément ludique (* $p < .05$; ** $p < .01$)

Un niveau de motivation initiale et un profil de joueur qui influent sur l'impact des éléments ludiques

Globalement, il est constaté une diminution significative de la motivation des élèves les plus motivés intrinsèquement et extrinsèquement, et de l'amotivation des plus amotivés (cf. tableau 03). Il est aussi remarqué que les élèves motivés par les challenges (profil Achiever) ont vu leur amotivation diminuée, alors que ceux motivés par le changement (profil Disruptor) ou par le contact social (profil Socialiser), l'ont vue augmentée.

	Global		Avatar		Badges		Progression		Classement		Score		Timer	
	Sdt Beta	t-value	Sdt Beta	t-value	Sdt Beta	t-value	Sdt Beta	t-value	Sdt Beta	t-value	Sdt Beta	t-value	Sdt Beta	t-value
AMOT - AMOTvar	-0.682**	11.211**	-0.427*	2.491*	-0.335	1.052	-0.825**	6.657**	-0.367	1.881	-0.831**	4.650**	-1.071**	5.127**
AMOT - MEvar	0.023	0.261	0.123	0.409	-0.165	0.410	-0.165	0.801	0.032	0.166	-0.104	0.414	0.690*	2.436*
AMOT - MIvar	0.131	1.850	0.394*	2.089*	-0.161	0.928	-0.171	0.749	0.181	1.019	-0.402	1.453	0.505**	2.831**
ME - MEvar	-0.464**	4.490**	-0.386	1.431	-0.480	1.519	-0.524	1.626	-0.530	1.635	-0.836**	2.837**	-0.034	0.114
MI - MEvar	0.207*	2.035*	0.509*	1.974*	-0.042	0.160	0.162	1.083	0.239	0.925	0.098	0.590	0.200	0.622
MI - MIvar	-0.610**	8.004**	-0.094	0.379	-0.626*	2.509*	-0.593**	3.171**	-0.514	1.723	-0.855*	2.511*	-0.471	1.538
achiever - AMOTvar	-0.163*	2.253*	-0.254	1.239	-0.287	0.877	-0.211	1.382	-0.088	0.389	-0.033	0.019	-0.129	0.628
achiever - MEvar	0.069	0.683	-0.090	0.542	0.114	0.655	-0.059	0.352	-0.037	0.194	0.135	0.766	0.576*	2.019*
achiever - MIvar	0.131	1.514	-0.063	0.374	0.258	1.542	-0.190	1.136	0.104	0.513	0.097	0.635	0.657**	2.694**
disruptor - AMOTvar	0.160**	2.656**	0.070	0.392	0.050	0.287	0.048	0.292	0.248	1.327	0.549**	2.970**	0.110	0.723
disruptor - MIvar	0.055	0.797	0.182	0.997	-0.072	0.862	0.423**	2.910**	-0.122	0.423	0.149	0.850	-0.285	1.602
player - MIvar	0.084	1.415	0.322*	1.985*	-0.014	0.094	0.084	0.409	0.055	0.092	-0.138	0.785	0.132	1.254
socialiser - AMOTvar	0.119*	2.109*	0.143	0.826	0.128	0.604	0.089	0.773	0.164	0.891	0.118	0.623	0.044	0.306
socialiser - MEvar	0.026	0.372	-0.376*	1.979*	0.364	1.464	0.037	0.350	0.059	0.675	0.170	0.748	0.117	0.520

Tableau 03. Résultats du Bootstrapping les plus significatifs (*p<.05 ; p<.01)

Des effets différents sont constatés suivant l'élément ludique reçu. Si l'avatar diminue l'amotivation des plus amotivés et augmente la motivation intrinsèque des élèves motivés par leur réussite personnelle (profil Player), il dégrade, en revanche, la motivation extrinsèque de ceux motivés par le contact social (profil Socialiser). Le score diminue l'amotivation des plus amotivés, mais dégrade les motivations intrinsèque et extrinsèque des élèves motivés intrinsèquement et extrinsèquement, et augmente l'amotivation de ceux motivés par le changement (profil Disruptor). Le timer diminue l'amotivation des plus amotivés et augmente leurs motivations intrinsèque et extrinsèque, mais aussi celles des élèves motivés par les challenges (profil Achiever). Les badges dégradent la motivation intrinsèque des élèves intrinsèquement motivés et aucun effet particulier n'est constaté pour les élèves ayant reçu le classement. À noter que le fait d'être motivé par l'exploration et la création (profil Free Spirit) n'a pas eu d'impact significatif sur les variations de motivations (ce qui explique son absence dans le tableau 03).

Discussion

La diminution de la motivation aux récompenses (MERE) constatée, peut s'expliquer par l'absence d'évaluation et de notation des exercices proposés, possiblement attendus par les élèves, mais non prévue au départ. La diminution de la motivation à apprendre de nouvelles choses (MICO) quant à elle, pose la question de l'intérêt de l'activité proposée : il semblerait que les élèves aient envisagé les exercices proposés davantage comme un jeu, plutôt que comme une réelle activité d'apprentissage, ce qui fait écho aux résultats de Barata et al. (2017). Enfin, la progression de l'amotivation signifie que les élèves ont trouvé moins d'intérêt à faire des mathématiques. Seul l'élément ludique badges semble davantage démotivant que les autres : il agirait comme une récompense contrôlante, puisqu'il incite à l'action, mais la contraint (Hanus, Fox, 2015 ; Deci et al., 2001).

Les résultats suggèrent un effet positif de la ludification sur les élèves les moins motivés intrinsèquement et extrinsèquement, et les plus amotivés, faisant ainsi écho aux travaux de Lavoué et al. (2018). Les élèves motivés par le changement (profil Disruptor) et ceux par le contact social (profil Socializer) ont été davantage amotivés alors que ceux motivés par les challenges (profil Achiever) l'ont moins été. Ces résultats peuvent s'expliquer, pour les Disruptor, par le fait qu'il s'agissait ici d'un exerciceur et donc d'exercices répétitifs ; de même, les Socializer n'ont pas pu collaborer avec d'autres élèves, aucun élément ludique n'ayant été prévu en ce sens par les enseignants ; enfin il semblerait que les Achiever aient trouvé dans cette forme d'apprentissage des mathématiques une source de motivation. En d'autres termes, la pertinence de l'élément ludique et, in fine, du profil de joueur, semble dépendant de la modalité pédagogique. Dans cette perspective, aucune variation significative de la motivation n'est observée, pour les élèves au profil Free Spirit, présentant un fort besoin d'autonomie et d'expression de soi, motivés par la création et l'exploration. Le fait de réaliser les exercices à leur rythme et de naviguer librement sur la plateforme a pu satisfaire leur besoin d'autonomie, mais cet effet a été limité, car rien n'était prévu côté « création » (Amabile, 1996). De même, aucun effet n'a été observé pour les élèves présentant un profil Philanthropist, aucun élément de coopération n'ayant été prévu.

Il semblerait que l'articulation autonomie-motivation et besoin de compétence-motivation soit déterminante. Le fait que l'avatar diminue l'amotivation des plus amotivés et augmente la motivation intrinsèque des élèves motivés par leur réussite personnelle (profil Player), suggère que ces élèves, en se fixant pour objectif de collecter davantage d'accessoires pour leur avatar, ont satisfait à la fois leurs besoins d'autonomie et de compétence, ce qui expliquerait l'augmentation de leur motivation (Nix et al., 1999; Peng et al., 2012; Rigby, Ryan, 2011; Ryan et al., 2006; Sailer et al., 2017).

Par contre, l'absence de possibilité de le montrer au reste de la classe expliquerait la diminution de motivation extrinsèque des élèves motivés par le contact social (profil Socialiser). L'élément score, en tant que récompense non-contrôlante (puisque l'élève avait la possibilité de refaire ou pas les exercices qui lui étaient proposés), pourrait permettre de diminuer l'amotivation des élèves les plus amotivés (Deci et al., 2001). Néanmoins, le score semble avoir nui à la notion de plaisir associée aux mathématiques par les élèves les plus intrinsèquement motivés (Hanus, Fox, 2015) et pose la question de la pertinence de l'activité pour les élèves motivés par les notes, puisqu'aucune notation ou évaluation n'ont été prévues. Le timer a diminué l'amotivation des plus amotivés et augmenté leurs motivations intrinsèques et extrinsèques, ce conduit à penser que cet élément de jeu, en tant qu'incitation à la performance, a non seulement satisfait leur besoin de compétence, et leur a procuré davantage de plaisir (Peng et al., 2012; Ryan, Deci, 2000). Enfin, l'élément de jeu progression, matérialisé par une fusée progressant de la Terre vers la Lune, a permis aux élèves au profil Disruptor, d'augmenter leur motivation intrinsèque et certainement de se fixer des buts de performance (Nicholls, 1989; Vansteenkiste et al., 2010), satisfaisant ainsi leur besoin de changement (Hallifax et al., 2019). Il aurait agi cependant comme une récompense contrôlante dégradant la motivation intrinsèque des élèves les plus motivés intrinsèquement (Deci et al., 2001).

Ces résultats ne peuvent être compris sans tenir compte du contexte d'apprentissage et de la façon d'enseigner. En effet, lors d'entretiens semi-directifs, les enseignants déclarent avoir constaté de l'ennui chez certains élèves, dû à l'absence de situations variées et à la durée de l'expérimentation (Hanus, Fox, 2015 ; Koivisto, Hamari, 2014). Plus précisément, d'ordinaire, le calcul littéral est enseigné par progression spiralee, par « petites touches » tout au long de l'année, en alternance avec des situations problèmes, pour faciliter l'appropriation des savoirs (Brousseau, Balacheff, 1998). Or ici, il s'agissait exclusivement d'exercices de type exerciceur et d'un enseignement « massé » sur 3 semaines.

Conclusion

Cette recherche montre qu'un environnement numérique générique pose des difficultés en termes de motivation des élèves excepté s'il est adapté à des profils de joueurs, à des éléments ludiques en lien avec le contexte d'apprentissage et, plus généralement, si les caractéristiques de l'environnement numérique s'intègrent à la manière d'enseigner. Si les résultats montrent généralement une baisse de la motivation, voire une amotivation, des effets positifs sont constatés lorsqu'il est tenu compte du niveau de motivation initial et, surtout, du profil de joueur. En effet, la ludification ne semble pas convenir aux élèves les plus motivés. En revanche, une augmentation des motivations intrinsèque et extrinsèque a été constatée pour les profils amotivés et *Achiever*. Adapter la ludification au niveau de motivation initiale de l'élève, à son profil de joueur, en lien avec la situation-problème posée en mathématiques et aux modalités d'enseignement mises en œuvre, serait donc pertinent. Pour aller plus loin, il est aussi possible d'envisager une adaptation dynamique (Jagušt et al., 2018 ; Lazzaro, 2004; Whitton, 2011), étant donné que les motivations peuvent évoluer au cours de la journée.

RÉFÉRENCES

- Amabile, T. M., 1996, *Creativity in Context*, Colorado, Westview Press.
- Amadiou, F., Tricot, A., 2014, *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*, Paris, Retz.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., Gonçalves, D., 2017, «Studying student differentiation in gamified education : A long-term study», *Computers in Human Behavior*, 71, pp 550-585. Accès: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.049>
- Bonenfant, M., Genvo, S., 2014, « Une approche située et critique du concept de gamification », *Sciences du jeu*, 2. Accès: <https://doi.org/10.4000/sdj.286>
- Brogère, G., 2015, *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*, Paris, Nouveau Monde. Accès: <http://www.numeriquepremium.com/content/books/9782369421771>
- Brousseau, G., Balacheff, N., 1998, *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*, Grenoble, La pensée sauvage Grenoble.
- Deci, E., Koestner, R., Ryan, R., 1999, «A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation», *Psychological Bulletin*, 125(6), pp. 627-668. Accès: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E., Koestner, R., Ryan, R., 2001, «Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education : Reconsidered Once Again», *Review of Educational Research*, 71(1), pp. 1-27. Accès: <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E., Ryan, R., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Berlin, Springer Science & Business Media.
- Deci, E., Ryan, R., 2000, «The «what» and «why» of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior», *Psychological inquiry*, 11(4), pp. 227-268. Accès: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L., 2011, «From game design elements to gamefulness : Defining gamification», *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, pp. 9-15.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L., 2014, « Du game design au gamefulness : Définir la gamification », *Sciences du jeu*, 2. Accès: <https://doi.org/10.4000/sdj.287>
- Fluckiger, C., 2019, « Du dispositif à l'environnement : le déterminisme technique à l'aune de l'évolution des usages étudiants », pp. 368-378, in : Albero, B., Simonian, S., Eneau, J., dir., *Des humains & des machines. Hommage aux travaux de Monique Linard*, Dijon : Éditions Raisons et passions.

Guay, F., Vallerand, R. J., Blanchard, C., 2000, «On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation : The Situational Motivation Scale (SIMS)», *Motivation and emotion*, 24(3), pp. 175–213.

Hallifax, S., Lavoué, E., Marty, J.-C., Serna, A., 2018, « DMSAG, une classification structurée pour la ludification adaptative », 7e rencontre jeunes chercheurs en EIAH. RJC EIAH 2018, Besançon.

Hallifax, S., Serna, A., Marty, J.-C., Lavoué, G., & Lavoué, E. (2019). Factors to Consider for Tailored Gamification. *Proceedings of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 559–572.

Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H., 2014, «Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification», *Proceedings of the 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, pp. 3025–3034. Accès: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

Hanus, M. D., Fox, J., 2015, «Assessing the effects of gamification in the classroom : A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance», *Computers & Education*, 80, pp. 152–161.

Jagušt, T., Botički, I., So, H.-J., 2018, «Examining competitive, collaborative and adaptive gamification in young learners' math learning», *Computers & Education*, 125, pp. 444–457.

Lavoué, E., Monterrat, B., Desmarais, M., George, S., 2018, «Adaptive gamification for learning environments», *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(1), pp. 16–28.

Lazzaro, N., 2004, «Why we Play Games : Four Keys to More Emotion without Story», *Game Dev Conf*.

Mekler, E., Brühlmann, F., Tuch, A., Opwis, K., 2017, «Towards Understanding the Effects of Individual Gamification Elements on Intrinsic Motivation and Performance», *Comput. Hum. Behav.*, 71(C), pp. 525–534. Accès: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>

Monterrat, B., 2015, *Un système de ludification adaptative d'environnements d'apprentissage fondé sur les profils de joueur des apprenants* [Lyon, INSA]. Accès: <http://www.theses.fr/2015I-SAL0122>

Monterrat, B., Lavoué, E., George, S., Desmarais, M., 2017, « Les effets d'une ludification adaptative sur l'engagement des apprenants », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24(1), pp. 51-74. Accès: <https://doi.org/10.23709/sticf.24.1.2>

Mora, A., Tondello, G. F., Nacke, L. E., Arnedo-Moreno, J., 2018, «Effect of personalized gameful design on student engagement», 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), pp. 1925–1933.

Nacke, L., Bateman, C., Mandryk, R., 2014, «BrainHex : A neurobiological gamer typology survey», *Entertainment computing*, 5(1), pp. 55–62.

- Nacke, L. E., Deterding, S., 2017, *The maturing of gamification research*. Elsevier.
- Nicholls, J., 1989, *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nix, G., Ryan, R., Manly, J., Deci, E., 1999, «Revitalization through self-regulation : The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality», *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), pp. 266–284.
- Peng, W., Lin, J.-H., Pfeiffer, K. A., Winn, B., 2012, «Need satisfaction supportive game features as motivational determinants : An experimental study of a self-determination theory guided exergame», *Media Psychology*, 15(2), pp. 175–196.
- Rigby, S., Ryan, R., 2011, *Glued to Games : How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound*, CA, Praeger.
- Ryan, R., Deci, E., 2000, «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», *American psychologist*, 55(1), pp. 68-78. Accès: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/55/1/68/>
- Ryan, R., Rigby, S., Przybylski, A., 2006, «The motivational pull of video games : A self-determination theory approach», *Motivation and emotion*, 30(4), pp. 344–360. Accès: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., Mandl, H., 2017, «How gamification motivates : An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction», *Computers in Human Behavior*, 69 (Supplement C), pp. 371-380. Accès: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Silva, H., 2013, *La « gamification » de la vie : Sous couleur de jouer ? Sciences du jeu*, 1. Accès: <https://doi.org/10.4000/sdj.261>
- Tondello, G., Wehbe, R., Diamond, L., Busch, M., Marczewski, A., Nacke, L., 2016, «The gamification user types hexad scale», *Proceedings of the 2016 annual symposium on computer-human interaction in play*, pp. 229–243.
- Tricot, M., 2011, *Philosophie des jeux vidéo*, Paris, Zones.
- Vallerand, R., 1997, «Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation», *Advances in experimental social psychology*, 29, pp. 271–360. Accès: [http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., 1987, *Vers une conceptualisation tripartite de la MI: La MI à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations*. Manuscrit inédit, Laboratoire de Psychologie Sociale, Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., Pelletier, L. G., 1989, *Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)*. [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale.]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), pp. 323-349. Accès: <https://doi.org/10.1037/h0079855>

Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., 2010, «Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals : Their relations to perfectionism and educational outcomes», *Motivation and Emotion*, 34(4), pp.333-353. Accès: <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9188-3>

Whitton, N., 2011, «Game Engagement Theory and Adult Learning», *Simulation & Gaming*, 42(5), pp. 596-609. Accès: <https://doi.org/10.1177/1046878110378587>

Wong, K. K.-K., 2019, *Mastering partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) with Smartpls in 38 hours*. iUniverse.

EDUCATION AUX MÉDIAS ET MARGINAUX
MEDIA EDUCATION AND MARGINAL PUBLIC

RECHERCHE-ACTION EN EMI. ÉDUCATION AUX ÉCRANS ET IMPLICATION DES PUBLICS

Orélie Desfriches Doria

Laboratoire PARAGRAPHE
Université Paris 8
F-93526
orelie.desfriches-doria@univ-paris8.fr

Catherine Dessinges

Laboratoire MARGE
Université Lyon 3
F-69362
catherine.dessinges@univ-lyon3.fr

Résumé : L'impact des écrans sur les plus jeunes est aujourd'hui un sujet d'inquiétude et de préoccupation pour les parents, les éducateurs, les pouvoirs publics et les acteurs politiques. Cet article présente les différentes phases d'une recherche-action en cours, entamée il y a deux ans, visant l'éducation à l'esprit critique et à la culture numérique. Il s'intéresse plus particulièrement à la construction médiatique d'un discours alarmiste - à certains égards proches de la *fake news* - susceptible de fabriquer des inquiétudes et à la manière dont ce discours peut être réceptionné par un public de parents. Enfin, nous présentons le projet Polemika qui a pour objectif de créer un habitus de réception des discours alarmistes médiatiques, afin d'aider les citoyens à développer leur lecture critique, en s'appuyant sur l'étude de la nature des émotions ressenties lors de la réception des *fake news*.

Mots-clés : EMI, Controverse, Ecrans, Fake News, Esprit critique, Recherche-Action

ACTION-RESEARCH IN MEDIA LITERACY **How To Educate And Involve People?**

Orélie Desfriches Doria

Laboratoire PARAGRAPHE
Université Paris 8
F-93526
orelie.desfriches-doria@univ-paris8.fr

Catherine Dessinges

Laboratoire MARGE
Université Lyon 3
F-69362
catherine.dessinges@univ-lyon3.fr

Abstract : The impact of screens on young people is today a matter of concern for parents, educators, governments and political actors. This article presents the different phases of an ongoing action-research project, begun two years ago, aimed at critical education and digital culture. It is particularly focused on the analysis of alarmist discourses proposed by mainstream media - in some ways close to *fake news* - that can produce anxiety and on how those discourses are received by an audience of parents. Finally, we present the Polemika project, which aims at creating an exposure habitus to media alarmist discourse, in order to help citizens to develop their own critical readings based on the study of the nature of the emotions coming out during the reception of *fake news*.

Keywords : Media and Information Literacy, Fake News, Controversy, Screens, Critical Thinking, Research-Action

Le numérique a aujourd'hui investi de nombreux espaces de la vie des individus : santé, commerce, rencontres et lien social, travail, déplacements... au point qu'il construit en partie notre rapport au monde. Dans ce cadre, l'Éducation aux médias et à l'Information, et plus généralement, l'éducation à l'esprit critique, et à la culture numérique, constituent un véritable programme d'éducation, à penser en transversalité, et de manière intégrée aux autres apprentissages.

Si certaines approches de l'esprit critique destinées à être enseignées aux jeunes ont quelque peu vieilli, notamment parce que l'environnement numérique est fortement évolutif, l'éducation à la culture numérique ne peut constituer dans ces conditions un programme figé, mais bien un objectif dont il faut sans cesse réactualiser le contenu et réinterroger la pertinence.

Nous présentons ici tout d'abord, les résultats d'une analyse des discours médiatiques associés à la controverse sur les risques de l'exposition aux écrans chez les jeunes. Dans un deuxième temps, nous confrontons cette analyse aux résultats d'une observation menée lors d'une médiation sur le numérique auprès de parents, révélant des stratégies, notamment d'évitement. Nous croisons ainsi les représentations véhiculées par les médias à propos de la controverse sur les risques des écrans pour les jeunes, avec celles des parents. Ensuite les enjeux de citoyenneté liés à la participation des publics dans les débats sont abordés et l'argumentation comme outil d'exercice de la citoyenneté. Dans un troisième temps, nous détaillons le projet Polemika, ses fondements théoriques, et notamment le modèle sous-jacent de la formation d'une opinion que nous proposons.

Controverse médiatique et représentations autour des écrans et des jeunes

Dans le cadre de travaux antérieurs (Dessinges, Desfriches Doria, 2019) portant sur la circulation des récits médiatiques sur les écrans, les jeunes et la santé sur un corpus de 43 articles publiés sur des médias numériques entre janvier et décembre 2017, une analyse qualitative du traitement médiatique a révélé une insistance mise sur les risques et les dangers des écrans auprès des enfants.

Les formes de redondances observées autour des risques associés à l'exposition aux écrans émanent en majorité de professionnels issus du monde médico-social comme les collectifs COSE (Collectif Surexposition Écrans), le Groupe de réflexion Joue/Pense/parle ou l'Association Française de Pédiatrie Ambulatoire etc. D'après ces acteurs, les écrans seraient responsables d'un certain nombre de risques développementaux (cognitifs et langagiers), physiologiques (fatigue oculaire, troubles du sommeil), psychologiques (anxiété, addiction, dépression) ainsi que de risques sociaux (difficultés scolaires, troubles relationnels..). Au sein des médias, l'insistance sur la surexposition aux médias et ses dangers repose sur des procédés rhétoriques peu recommandables : l'utilisation du cas limite, extrême des tout petits (- de 3 ans) qui sert à fonder l'argumentation et produire l'émotion, afin de normaliser les recommandations et les rendre applicables aux autres publics, par contamination des discours, tout en s'appuyant sur les peurs, ainsi que l'utilisation d'un raisonnement inductif de généralisation à partir de cas particuliers, empiriques, pour affirmer la dangerosité des écrans pour les jeunes.

La prééminence que nous avons relevée d'un discours alarmiste dans les médias se fait ainsi au détriment d'un discours plus modéré, qui existe, mais qui est moins visible, et qui est à la fois plus nuancé dans les effets néfastes des écrans en lien avec l'exposition aux écrans et plus enclin à en présenter les bienfaits, ses vertus potentielles d'éducation, d'ouverture au monde, à la culture et à l'apprentissage par exemple. Le discours alarmiste se fonde quant à lui sur des

affirmations liées à des constats et des observations empiriques contestables au regard de preuves et de mesures plus rigoureuses et plus largement évaluées à travers des études de grande ampleur, qui restent pour une grande partie encore à mener (Ramus, 2019)⁹². Les symptômes qui correspondent à ces risques et leur association à une cause attribuée aux écrans sont au cœur d'une controverse dans laquelle on observe de fortes oppositions autour de la nature de la preuve scientifique avancée. À cet égard on peut observer une multiplication des études citées et des experts mentionnés, qui contribue au brouillage des messages médiatiques relatifs à "la santé, les jeunes et les écrans". Nous avons réalisé un travail de cartographie⁹³ des discours médiatiques, sur cet aspect de la controverse, dont une description détaillée est proposée dans (Dessinges, Desfriches Doria, 2019). Ce brouillage se caractérise par une absence de consensus sur ces dangers de la part des acteurs qui s'expriment dans l'arène médiatique.

Au cœur de la diabolisation des écrans, notre étude met l'accent sur le rôle des médias dans la sur-médiatisation d'un certain discours initié en mars 2017⁹⁴ diffusé sur Youtube (puis repris lors d'une alerte sanitaire lancée par un collectif de professionnels de la santé au sein du journal *Le Monde* le 31 mai 2017 et au cours de l'émission *Envoyé spécial* "L'addiction aux écrans, l'héroïne numérique"⁹⁵ diffusée le 18 janvier 2018) par une médecin de Protection Maternelle et Infantile (PMI), Anne-Lise Ducanda, qui établit une relation forte et immédiate entre exposition précoce et excessive aux écrans d'une part, troubles de comportement et retards du développement d'autre part. Les termes « d'autisme virtuel » ou de troubles du spectre autistique (tsa) auquel elle aura recours pour décrire les manifestations symptomatiques cliniques des enfants surexposés seront assumés scientifiquement (Marcelli, Bossière, Ducanda, 2018). D'abord mis en lumière par les médias, qui se rétracteront à partir de 2018 en les associant à de la *fake news*, ces propos auront incontestablement nourri un véritable phénomène de panique morale (Cohen, 1972) auprès du grand public (Dessinges, Desfriches Doria 2020, Vanssey, 2019).

Des parents qui se déclarent incompetents en matière d'éducation aux médias

Dans la continuité de ces premiers travaux, nous avons conduit une étude en lien avec une médiatrice numérique dans une école primaire de la ville de Lyon (2019). Cette étude, intitulée "Bien vivre en famille avec les écrans", rend compte du poids de ce mensonge social dans le discours des parents. Les logiques d'anxiété qui découlent de leurs représentations apparaissent très clairement liées, dans leurs propos, à la diabolisation médiatique de la surexposition qui présente selon nous le défaut d'introduire le temps comme principale mesure de l'attention et de l'usage de la technologie, quantitative et non qualitative. Bien que ces représentations anxigènes soient largement nourries par les expériences familiales, de l'utilisation des écrans au sein des foyers, souvent sources de conflits et de frustration, il n'en demeure pas moins que la

92. <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/les-ecrans-ont-ils-un-effet-causal-sur-le-developpement-cognitif-des-enfants/>

93. <https://graphcommons.com/graphs/28b64301-e0ed-448b-a2db-93e0c84b5d51>

94. <https://www.youtube.com/watch?v=9-eIdSE57Jw>

95. <https://www.youtube.com/watch?v=DyK4vxbAmwQ&feature=youtu.be>

surmédiation parfois mensongère des dangers, associée à l'absence de consensus entre acteurs médicaux et scientifiques sur les effets des écrans est problématique : elle laisse les parents perplexes vis-à-vis des bénéfices que pourraient apporter les écrans, dans un grand désarroi vis-à-vis de la nature de leur accompagnement et de leur rôle de médiation qu'ils s'emploient largement à mettre à distance, mettant à mal les recommandations de la médiatrice numérique, par évitement ou défaitisme, dans un contexte où ils se déclarent eux-mêmes insuffisamment munis de compétences numériques pour y parvenir (Dessinges, Desfriches Doria, 2020).

La réception par les parents d'une situation de médiation visant à les aider à acquérir de nouvelles compétences éducatives et relationnelles en matière d'usage et de gestion des écrans en famille nous a ainsi semblé fortement polluée par un ensemble d'informations, d'opinions, et de croyances médiatiques auxquelles ils faisaient sans cesse référence dans leur discours, sans toutefois être toujours en mesure d'en citer les sources précises (les médias, la télé, etc.), et qui avaient pour effet de révéler un faisceau d'émotions négatives que la séance de médiation a difficilement levées : angoisse, peur, frustration, colère. Il nous semble que c'est d'abord sur ces émotions déclenchées par les discours alarmistes qu'il faut agir, favoriser leur reconnaissance et leur émergence de sorte qu'elles puissent être contrôlées et maîtrisées avant même la survenue dudit discours. Créer un habitus de réception des discours alarmistes médiatiques, travailler dans le sens d'une éducation aux médias pour tous, et sur les enjeux de l'argumentation comme outil d'exercice de la citoyenneté, tel est le sens de notre démarche.

Les enjeux de citoyenneté dans l'éducation aux médias

Actuellement les enjeux de citoyenneté sont liés à la réception et à l'exposition à un pluralisme de l'information, condition du maintien d'une vie démocratique, et qui est fortement mise à mal par l'effet des bulles informationnelles, et des algorithmes personnalisés des plateformes d'intermédiation.

Les publics de ces plateformes sont constitués d'individus de tous les âges, et l'avenir de la citoyenneté ne dépend donc pas seulement de l'école et donc des jeunes, mais procède bien d'un mouvement plus large de prise de conscience des risques. Quels dispositifs, programmes, modalités d'éducation à l'esprit critique à l'intention des jeunes et des parents ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous pensons que le rôle de l'école est aujourd'hui très important, mais sans qu'il soit raisonnable de penser confier l'entière mission de fonder l'acquisition des compétences de distanciation, d'interprétation, de la culture de l'information et des connaissances scientifiques, uniquement à l'institution « École ».

Les formes de participation des publics aux débats démocratiques et aux controverses qui traversent la société

L'existence de toute controverse implique une participation d'un public (Lemieux, 2007) qui se prête au jeu et qui adhère suffisamment au dispositif de débat proposé pour en respecter les règles (Sintomer, 2014), et implique également de reconnaître les membres de ce public comme

légitimes à intervenir (Smadja, 2012). D'après Durance ⁹⁶ (2013) l'idée d'associer plus systématiquement les citoyens à la décision politique s'est développée en France au début des années 90. Le dispositif institutionnel de débat public a été créé en 1995, et permet aux citoyens de participer « au processus d'élaboration des projets d'aménagement ou d'équipement d'intérêt national, dès lors qu'ils présentent de forts enjeux socio-économiques ou ont des impacts significatifs sur l'environnement ou l'aménagement du territoire ». Philippe Deslandes, dans le Bilan du débat public sur le développement et la régulation des nanotechnologies (organisé en 2009 et publié en 2010) fait le constat suivant : 1) « la confrontation d'arguments est difficile à organiser » ; 2) il faut « s'interroger sur la méthode » ; 3) « comment faire pour que les citoyens puissent faire entendre leur voix sur des questions techniques et scientifiques hautement complexes ? ». Durance (2013) citant Boy, Kamel, Roqueplo, (2000) s'interroge : comment faire en sorte que « des citoyens choisis parmi d'autres [...] sont susceptibles de s'ériger en véritable sujet collectif capable de se saisir intellectuellement et politiquement d'une question pourtant éminemment complexe dès lors que le groupe ainsi rassemblé est honnêtement informé et dès lors surtout que ses membres ont acquis la certitude il ne s'agit pas un simulacre ». Ces questionnements constituent une part des travaux du champ de l'ingénierie de la participation.

Les forums hybrides : faire entrer le citoyen en politique

Une des solutions serait de « faire entrer le citoyen en politique » à travers des « forums hybrides » (Barthe, Callon, Lascoumes, 2014). Les auteurs proposent trois modèles de participation de non-spécialistes aux débats scientifiques et techniques. Le premier, celui de l'instruction publique se centre sur la nécessité d'une relation de confiance entre le profane et le scientifique : il faut instruire le public. Dans le second, le modèle du débat public, le savoir scientifique est vu comme incomplet, lacunaire et spécifique. Par conséquent, une complémentarité entre le savoir scientifique et le savoir profane est nécessaire. Ainsi, les conditions de production de la science invitent à l'enrichissement des connaissances par les profanes : élargissement du cercle des acteurs qui produisent de la connaissance (enquêtes et auditions publiques, focus groups, comités locaux d'information, conférences citoyennes...), mais cela produit un brouillage des frontières habituelles, et se traduit par la recherche de compromis entre ces deux cercles de production de savoirs. Dans le troisième modèle des forums hybrides, les connaissances sont les sous-produits d'un même et unique processus dans lequel les différents acteurs (spécialistes et profanes) se coordonnent étroitement. Des groupes et actions collectives sont menés : enquêtes, collectes d'informations, films, témoignages, observations cliniques, publications, expérimentations thérapeutiques, et évaluation. Par exemple, dans la recherche sur les maladies orphelines, les profanes sont vus comme extrêmement impliqués, et instruits sur les questions actuelles de ce champ de recherches. L'identité de chacun est construite et négociée, et la reconnaissance sociale du « profane » repose sur la capacité du groupe à faire reconnaître le bien-fondé des actions. Ce modèle repose sur la conciliation entre reconnaissance de minorités (dont l'identité dépend des connaissances produites) et sur la réalisation d'un bien commun (Barthe, Callon, Lascoumes, 2014). Selon nous, dans le dernier modèle proposé par Callon, les participants ont un but commun, l'atteinte d'un bien commun, à la définition duquel tous les participants souscrivent et contribuent.

96. <http://projet.pantoine.fr/2014/ifs/wp-content/uploads/2014/11/NoteControversePhDurance11.pdf>

Les modèles des Économies de la Grandeur : entre valeurs, opinions et argumentations dans l'exercice de la citoyenneté

Souscrivant au modèle du triangle argumentatif de Breton (2016), nous considérons que : « L'opinion (...) est à la fois l'ensemble des croyances, des valeurs, des représentations du monde qu'un individu se forme pour être lui-même. Mais l'opinion n'est pas tout, car celle-ci est mobile, en perpétuelle mutation, soumise aux autres et prise dans un courant d'échanges permanents. L'opinion se distingue de la certitude ou de la foi, qui, elles, relèvent d'autres modalités de discussion (mais ne situent pas forcément en dehors de l'espace du doute) » (Breton, 2016).

Ainsi, un argument est inséparable de son énonciateur et du public visé, une opinion pouvant être argumentée de manière différente en fonction du public visé. D'après Breton (2016), « au sens fort, argumenter, c'est construire une intersection entre les univers mentaux dans lesquels chaque individu vit ». Ces univers mentaux sont constitués de représentations, de valeurs, de croyances, de connaissances, que les individus confrontent dans l'échange argumentatif, lesquels évoluent éventuellement au contact de chacun des univers en présence.

En d'autres termes, inspirés de la sociologie des épreuves, la théorie des Économies de la Grandeur (EG) (Thévenot et Boltanski, 1991), développe des descriptions de « cités » qui nous permettent de décrire la nature des groupes sociaux impliqués, de tenter de décrire la diversité des rationalités à l'œuvre dans ces affrontements, dont les arguments énoncés. Ainsi dans les débats les « cités » s'affrontent, des mondes sociaux se disputent sur la justice et la grandeur des arguments invoqués, et des conceptions du bien commun s'entrechoquent. Dans une controverse sur la mise en œuvre d'un forage de gaz de schistes, entre l'industriel qui entend développer l'autonomie énergétique du pays et le citoyen local qui entend défendre la nature de sa région, d'un côté le bien commun est lié à une stratégie dans un monde économique fortement concurrentiel et interdépendant, tandis que de l'autre, le bien est commun est vu comme un patrimoine naturel à préserver dans le contexte de crise écologique. Mais comme l'indiquent Thévenot et Boltanski (1991), « Pour faire une cité, il ne suffit donc pas de se donner un ensemble de personnes. Il faut aussi définir un bien commun qui leur soit supérieur et qui puisse faire entre elles équivalence. C'est en prenant appui sur cette équivalence que pourra être établi le caractère juste ou injuste des relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres, parce que c'est du principe d'équivalence retenu, qui qualifie la forme de grandeur à laquelle peuvent accéder les gens, que dépendra la possibilité d'établir, entre eux, un ordre de grandeur qui ne soit pas arbitraire et qui puisse, par-là, être qualifié de juste. » (Boltanski, 1990, p.38).

À travers la recherche d'une culture de l'ouverture à la voix d'un « autre », qui pense, évalue, pèse, juge, se réfère à des valeurs de manière différente, la capacité à raisonner en tenant compte d'une opinion différente, fait écho à cette capacité d'esprit critique, qui consisterait à pouvoir entendre d'autres opinions, arguments, raisonnements, et à pouvoir faire évoluer nos opinions si ces derniers nous semblent pertinents, ou justifiés. C'est précisément l'objet du projet Polemika présenté dans la partie suivante.

Polemika : créer un habitus de réception des discours alarmistes médiatiques

Polemika financé par les Trophées franciliens de l'innovation numérique dans le supérieur⁹⁷ (Trophées EdTech) et l'EUR ARTeC⁹⁸ (École Universitaire de Recherche) vise à développer un générateur automatique d'arguments (une intelligence artificielle) pour l'éducation à l'esprit critique. S'appuyant sur des travaux menés au laboratoire Paragraphe (Balpe, 2018 ; Reyes, 2016, Szoniecky, 2012 ; Hachour, 2012) sur un générateur automatique de texte, nous disposons d'une infrastructure pour la génération automatique de structures textuelles.

Ce projet est à la croisée interdisciplinaire de plusieurs champs de recherche et d'expertises : pédagogie et sciences de l'éducation, psychologie, informatique et sciences de l'information. Nous le menons donc avec des chercheurs de ces différentes spécialités, mais le fondement disciplinaire s'inscrit en SIC notamment parce que les travaux sur l'EMI, *l'Information Literacy* et l'esprit critique sont bien ancrés en SIC. Nous avons, dans d'autres publications, explicité les racines de ce travail (Desfriches Doria, Dessinges, Ihadjadène, 2018 ; Desfriches Doria et Ihadjadène, 2016), et réalisé une revue de la littérature relative à l'esprit critique dans Desfriches Doria (2018) : notre conception de l'esprit critique qui tente de situer cette notion dans ses différentes dimensions fondamentales et numériques s'appuie sur l'approche de la culture numérique de Millerand (2003) qui implique des connaissances sur l'effet de sens produit par les dispositifs techniques et les usages qui en sont faits ; qui procéderait d'un double processus d'acculturation à la technique et de technicisation des relations ; et qui renverrait à des comportements, représentations et valeurs spécifiques ainsi qu'à un renouvellement du rapport au savoir et à la connaissance. Nous défendons ainsi une approche socialement, culturellement située et créative de l'esprit critique (Desfriches Doria, 2018) qui inclut, au-delà des seules compétences formelles de raisonnement, l'importance de la qualité des questionnements et de l'élaboration des hypothèses, la connaissance des cadres de référence de construction des connaissances (épistémologie) (Woodhouse, 1991) et des informations mobilisées (connaissance de l'environnement numérique), mais également l'importance des capacités interprétatives, (vues comme des compétences créatives relevant de l'imagination, de l'intuition, et de la réflexivité) (Walters, 1990).

En se basant sur une typologie des arguments (Baillargeon, 2006 ; Schopenhauer, 1998; Breton, 2000, 2016 ; Chateauraynaud, 2011 ; Mercier, Sperber, 2011 ; Citton, 2013) et bien qu'il n'existe pas de forme canonique simplement modélisable des arguments (Chateauraynaud, 2007), nous visons à pouvoir paramétrer la génération en fonction de divers paramètres tels que les registres d'arguments (Desfriches Doria, Dessinges, Ihadjadène, 2018), les formes de raisonnements mises en œuvre, mais ces aspects dépassent le cadre de cet article.

Partant du constat de la généralisation du phénomène des *fake news*, et dans le contexte numérique décrit en introduction, Polemika vise à générer des contre-arguments, mais aussi de l'absurde, des caricatures, des exagérations, voire des *fake news*, afin de travailler les compétences d'esprit critique par la pratique, de manière ludique et interactive. Ainsi une des

97. <https://www.iledefrance.fr/trophees-edtech-2019-7-projets-numeriques-pour-le-superieur-couronnes>

98. <http://eur-artec.fr/>

hypothèses consiste à observer si à travers la répétition de la mise en œuvre d'opérations de prise de distance, de prise de recul lors de la confrontation itérative à des énoncés plausibles, mais faux, ou à des énoncés absurdes ou caricaturaux, générés par Polemika, on parvient à augmenter la qualité des critiques réalisées sur les énoncés, mais également à diminuer l'impact émotionnel, à travers un processus « d'habituation » et d'éducation, qui vise à porter les publics à aller vérifier l'information plutôt que de commencer par réagir émotionnellement.

Polemika se donne aussi comme ambition d'étudier la nature des émotions ressenties lors de la réception des fake news. En effet, s'il est courant de lire que les fake news « fonctionnent » sur les émotions, aucune étude détaillée sur la nature de ces émotions et leur intensité n'a encore été menée. En effet, s'il est évident que les *fake news* « fonctionnent » sur les émotions (Poissenot, 2018), peu d'études détaillées sur la nature de ces émotions et leur intensité ont été menées, excepté le travail de Bakir et McStay (2018), mais qui pourrait être approfondi. Nous travaillons donc actuellement à la conception d'un dispositif de collecte des émotions liée à la réception de « nos » fake news générées automatiquement. Ce dispositif de captation des émotions liées aux fake news a été prototypé dans le cadre d'un hackathon intitulé « Challenge Fab & Lab 2020 » organisé par le Carrefour numérique de la Cité des Sciences et de l'Industrie à Paris du 24 au 26 janvier 2020.

Modéliser la formation d'une opinion

Notre construction de ce projet repose sur un modèle de la formation d'une opinion que nous présentons ci-après. Ainsi, selon nous, un individu participe à des interactions avec plusieurs groupes sociaux dans la vie quotidienne (environnement professionnel, groupes d'amis, associations, loisirs, etc.), mais un individu est vu comme non isolable de ses interactions avec les autres individus. Il est vu comme un être qui a une nécessité de lien social (sauf exception des individus désocialisés volontairement ou non). Outre l'injonction latente, mais continue notamment dans les réseaux-socio-numériques, à avoir une opinion sur tous les sujets d'actualité, nous considérons qu'une opinion est formée en interaction avec les groupes sociaux auquel l'individu participe. Ainsi elle se formerait progressivement à travers les échanges sociaux en interaction entre : 1) les conversations au cours de la fréquentation des groupes sociaux par l'individu ; 2) les médias auxquels il s'expose ; 3) et les valeurs et la réflexivité de l'individu. Nous nous appuyons ensuite sur les travaux de Thévenot et Boltanski (1991) pour étudier la manière dont un individu adhère aux opinions dominantes (au sens de Bourdieu) dans un groupe, et ce, selon différents paramètres (normes, valeurs, normes de définition du vrai, du faux, du « beau », du « grand », du « juste ») (Thevenot, Boltanski, 1991) et à travers des processus d'identification de l'individu aux dominants des mondes sociaux qu'il fréquente. Ainsi quand un individu énonce une opinion il opèrerait une actualisation, une réaffirmation de l'appartenance à l'un de ses mondes sociaux de référence, dans lequel la genèse de cette opinion prend ses racines. En généralisant, l'on pourrait dire que l'énoncé d'un argument est une performance de l'appartenance à l'un des mondes sociaux de l'individu, et dans ce sens, il n'est pas détachable des discours issus des mondes sociaux en question. Ainsi, pour qu'on puisse dire qu'un individu pense de manière autonome, un processus de détachement doit s'opérer qui passe par l'expérience itérative et jamais complètement acquise de l'esprit critique, et qui est elle-même conditionnée par la prise de conscience de nos déterminismes sociaux. Se pose alors la question de l'espace du libre arbitre de l'individu, en regard de ses propres déterminismes sociaux et des contraintes liées à la nécessité de cohérence avec son ou ses identité(s) sociale(s) qui évoluent selon des trajectoires qui peuvent être explorées par la maïeutique, espace qui apparaît diminué ou comprimé selon ce modèle de formation d'une opinion. Ainsi la formation d'une opinion personnelle autonome, par opposition à celle décrite plus haut, procède d'un

détachement, qui peut constituer une épreuve sociale, et qui met à l'épreuve les normes qui définissent le vrai, le faux, le « juste », en autres, à l'intérieur des groupes sociaux fréquentés.

Conclusion

Ainsi la formation d'une opinion, l'exercice du libre arbitre, et de l'esprit critique procèdent-ils d'un rapport au conformisme qu'il s'agit d'expliquer, afin de le rendre appréhendable et de donner les moyens d'en desserrer la contrainte. Selon une perspective inspirée d'Hannah Arendt (1961), dans son rapport au conformisme, l'exercice de l'esprit critique procéderait d'un effort et d'un esprit de « révolte » contre l'illusion du conformisme, contre l'illusion de l'existence de convergences des individus à propos de positions conformistes (qui ne seraient pas des convergences liées à un accord sur une question, mais des convergences par défaut, par manque d'espace et d'occasions d'exercice du libre arbitre), une opinion étant vue comme une construction complexe.

Selon une perspective complémentaire en anthropologie culturelle (Cerutti, 2008), il s'agirait de « ne pas renoncer aux illusions des acteurs », mais de « reconstituer leur capacité à rendre compréhensibles, acceptables et légitimes, leurs propres actions et leurs propres arguments » (Boltanski, 1990, d'après Cerutti, 2008), par conséquent, de fabriquer du sens localement, d'étudier les choix des individus et leurs activités de sélection parmi des traditions culturelles.

On le voit la question de l'éducation à l'EMI, à l'esprit critique, au libre arbitre, et plus spécifiquement la lutte contre l'emballage médiatique et les *fake news* relève d'un programme complexe, qui nécessite de considérer ces phénomènes du point de vue interdisciplinaire. Ainsi les SIC, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie culturelle, et l'informatique semblent pouvoir mener ces collaborations à travers Polemika, pour mobiliser le numérique et l'Intelligence artificielle dans l'optique de l'éducation à l'esprit critique, qui nous permettrait de démontrer à termes, l'intérêt éducatif des « écrans », et de l'éducation aux médias pour tous, enjeux de citoyenneté.

RÉFÉRENCES

Baillargeon N., Charb., 2006. Petit cours d'autodéfense intellectuelle. Lux.

Balpe J.-P., 2018, Macro-structures et micro-univers dans la génération automatique de textes à orientation littéraire. In B. Magné (Éd.), *L'Imagination informatique de la Littérature*. Presses universitaires de Vincennes, pp. 129-149.

Barthe, Y., Callon, M., & Lascoumes, P. 2014. *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Le Seuil.

Boltanski L., 1990, *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métailié.

Boy, D., Kamel, D. D., & Roqueplo, P. 2000. Un exemple de démocratie participative La « Conférence de citoyens » sur les organismes génétiquement modifiés. *Revue française de science politique*, 779-809.

Breton P., 2000, *La parole manipulée*. Paris: La découverte.

Breton P., 2016, *L'argumentation dans la communication*. Paris: La Découverte.

Cerutti S., 2008, « Histoire pragmatique, ou de la rencontre entre histoire sociale et histoire culturelle », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 15, pp. 147-168

Chateauraynaud F., 2007, « La contrainte argumentative. Les formes de l'argumentation entre cadres délibératifs et puissances d'expression politiques », *Revue européenne des sciences sociales*, XLV(1), pp. 129-148.

Chateauraynaud F., 2011, *Argumenter dans un champ de forces. Essai de balistique sociologique*, Paris, Ed. Petra.

Citton Y., 2013, *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*. Ed. Quae.

Cohen S., 1972, « Folk devils and moral panics. The invention of mods and rockers », Réed

Desfriches Doria O., 2018, « Culture Informationnelle et pensée critique, vers une approche créative », *ESSACHESS. Journal for Communication Studies*, 11, 2(22), pp. 107-129.

Desfriches Doria O., Ihadjadène M., 2016, « Mastering Information and teaching controversies : an exploratory study », In: Kurbanoglu S. et al. (eds) *Information Literacy: Key to an Inclusive Society. ECIL 2016. Communications in Computer and Information Science*, vol 676. Springer, Cham, p.708-717.

Desfriches Doria O, Dessinges C., Ihadjadène M., 2018, « Controverses et Maîtrise de l'information : Analyse et propositions méthodologiques », *Revue Technologies et Innovation, Innovations citoyennes*, 18(3), 23 p.

Dessinges C., Desfriches Doria O., 2019, « Les discours médiatiques et institutionnels sur les écrans et la santé des jeunes », *Journée d'étude, La circulation des récits médiatiques dans les controverses : Santé, jeunes et écrans*, Lyon 3, 18 janvier 2019, <https://marge.univ-lyon3.fr/la-circulation-des-recits-mediatiq-ues-dans-les-controverses-sante-jeunes-et-ecrans>

Dessinges C., Desfriches Doria O., 2020, « Médias, parents, médiateurs : Analyse croisée des discours sur les jeunes et les écrans », Ed. Le Croquant, (à paraître).

De Vanssay S., 2019, « L'autisme virtuel », provoqué par la surexposition aux écrans, relève-t-il d'une panique morale ? », *Journée d'étude "Les dossiers de l'écran : Controverses, paniques morales et usages éducatifs des écrans"*, EHESS, Paris, 5 juin 2019.

Hachour H., Szoniecky S., Bouhai N., 2012, *Générateur hypertextuel pour l'interprétation des médias sociaux dans une topologie sémantique. Les Cahiers du numérique*, Vol. 7, Empreintes de l'hypertexte sous la direction de Caroline Angé, (3), pp. 93-121.

Harendt H., 1961, *La condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy.

Marcelli D., Bossière M.C., Ducanda A.L., 2018, « Plaidoyer pour un nouveau syndrome « Exposition précoce et excessive aux écrans » (epee) », *Enfances & Psy*, 79(3), pp. 142-160.

Mercier H., Sperber D., 2011, Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and brain sciences*, 34(2), pp. 57-74.

Millerand F., 2003, L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires: vers l'émergence d'une culture numérique? Thèse de doctorat en Communication, Université de Montréal.

Reyes-Garcia E., Szoniecky S., Balpe J-P., 2016, « Generative Stein Poems », 27th ACM Conference on Hypertext and Social Media, Halifax, Canada, 10-13 July 2016.

Schopenhauer A., 1998, L'art d'avoir toujours raison. Fayard/Mille et une nuits.

Sintomer, Y. 2014. Petite histoire de l'expérimentation démocratique: Tirage au sort et politique d'Athènes à nos jours. La Découverte.

Smadja, D. 2012. La boîte noire de la controverse. *Raisons politiques*, (3), 5-11.

Szoniecky S., Hachour H., Bouhai N., 2012, The role of semantic topology in sensemaking processes : Addressing challenges of indexing with metalanguages. 22nd European-Japanese Conference on Information Modeling and Knowledge Bases, pp. 244– 257.

Thévenot L., & Boltanski L., 1991, De la justification. Les économies de la grandeur, Gallimard.

Walters K. S., 1990, How critical is critical thinking? *The Clearing House*, 64(1), pp. 57-60.

Woodhouse H., 1991, Is critical thinking just a generic skill? *Interchange*, 22(4), pp. 108-114.

DES MÉDIAS CONNECTÉS À LA MÉDIATION INTERGÉNÉRATIONNELLE. UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGES RÉCIPROQUES ENTRE SÉNIORS ET JEUNES DÉCROCHEURS

Jérôme Eneau
Hugues Pentecouteau
Elzbieta Sanojca

Univ Rennes
CREAD - EA 3875
F-35000 Rennes, France
jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Résumé : Alors que les séniors, et en particulier ceux du quatrième âge, restent les grands oubliés de la formation, la question de leurs apprentissages et de leur maîtrise des outils numériques, notamment, est de plus en plus fréquemment abordée par la recherche. À partir d'une expérience menée dans un établissement pour personnes âgées dépendantes, nous avons cherché à analyser et à comprendre ce qui se joue en termes d'apprentissage lorsqu'il s'agit d'apprendre à se servir d'outils connectés (ordinateurs, tablettes, messagerie, etc.). L'une des particularités du dispositif que nous avons observé est que les formateurs sont des collégiens décrocheurs issus d'une « classe-relais ». En observant les pratiques de ces jeunes formateurs et de leurs stagiaires aînés, nous montrons que, lorsque certaines conditions sont réunies, la relation d'enseignement-apprentissage autour du numérique permet de favoriser ce que certains chercheurs voient comme une « autoformation accompagnée » ou une modalité de « coformation », quand il s'agit peut-être, plus largement, de nouvelles modalités de « réciprocité éducative », à la fois formatrice, mais aussi relationnelle.

Mots-clés : éducation aux médias, réciprocité éducative, formation des séniors, jeunes en difficulté scolaire.

From Connected Media to Intergenerational Mediation A Reciprocal Learning Experience Between Seniors and Young Dropouts.

Jérôme Eneau
Hugues Pentecouteau
Elzbieta Sanojca

Univ Rennes
CREAD - EA 3875
F-35000 Rennes, France
jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Abstract : While seniors, and in particular the elderly, remain the most neglected in adult education, the question of their learning and mastery of digital tools in particular is increasingly being addressed by research. On the basis of an experiment carried out in an institution for dependent elderly people, we have sought to analyze and understand what is at stake in terms of learning to use connected tools (computer, tablet, chat, etc.). One of the particularities of the environment we observed is that the trainers of the elderly are drop-out pupils. By analyzing the practices of these young trainers and their older trainees, we show that under certain conditions, the teaching-learning relationship around digital technology makes it possible to promote what some researchers see as «accompanied self-education» or a «co-education» modality, when it is perhaps, more broadly, a question of an educational and relational reciprocity.

Keywords : media education, educational reciprocity, learning of older adults, pupils with educational difficulties.

Nous nous intéresserons, dans cette étude⁹⁹, à l'apprentissage et aux échanges avec des outils connectés, à partir d'un dispositif de formation mettant en scène des collégiens qui forment, le temps de séquences d'une heure trente, des personnes âgées volontaires et motivées. Ces rencontres se déroulent dans le cadre d'un « atelier intergénérationnel ». Pendant sept mois, nous avons observé de manière longitudinale les pratiques de ces jeunes formateurs et de leurs stagiaires aînés. Suite à cette étude, nous posons l'hypothèse que, lorsque certaines conditions sont réunies, cette relation entre générations, autour du numérique, permet de favoriser ce que certains auteurs décrivent comme une « réciprocity formatrice », à la fois éducatrice et relationnelle.

Problématisation et cadre théorique

Alors que dans les recherches francophones en éducation des adultes, les aînés restent encore les grands « oubliés de la formation » (Campiche & Kuzeawu, 2014)¹⁰⁰, la question de l'apprentissage des seniors est de plus en plus fréquemment soulevée dans les recherches, notamment lorsqu'il s'agit d'étudier leur rapport au numérique (Caradec, 2001, 2003 ; Le Douarin & Caradec, 2009 ; Guérin, 2010 ; Gavens, 2013 ; Quillion-Dupré, Montfort & Riale, 2016 ; Collos & Delomier, 2012 ; Gucher, 2012 ; Alava & Moktar, 2012). Cependant, ces travaux n'abordent que peu, voire pas, les enjeux qui intéressent le terrain spécifique de notre étude. En effet, plus que l'apprentissage des technologies par les seniors, notre recherche se centre sur les interactions qui se produisent entre des collégiens et des seniors, dans le cadre d'une expérimentation d'apprentissage intergénérationnel conçue pour les élèves d'une « classe-relais », au sein d'un atelier baptisé « Intergénérationnel »¹⁰¹. Cet atelier met en relation de jeunes collégiens ayant des difficultés (notamment scolaires) et des personnes âgées dépendantes, hébergées dans un établissement spécialisé. Dans l'expérimentation qui a été observée, ce qui est en mis en œuvre peut être qualifié, selon les auteurs, de « soutien » (Kern, 2016), « d'accompagnement à l'autoformation » (Clénet, 2013), voire de « coformation » (Le Boucher, 2015), en prenant en considération trois critères principaux : (1) l'autoformation consiste moins à transmettre des savoirs qu'à favoriser l'apprentissage en contexte ; (2) l'engagement des participants ressort d'une démarche volontaire ; et (3) « l'autoformation accompagnée » se déroule dans « un espace tiers de réciprocity » (Clénet, 2013). En d'autres termes, l'atelier observé cherche plus à construire un environnement social où l'asymétrie générationnelle et l'asymétrie des compétences sont « aplanies » dans l'animation, laissant émerger des modalités de médiation, favorisant la création d'un espace ponctuel de proximité sociale, plutôt qu'un lieu de formation formelle ou de transmission de savoirs techniques ou d'application.

Méthodologie

La démarche d'enquête s'est inspirée des travaux de la sociologie interactionniste (travaux de Becker, Goffman, Strauss, etc. : voir par exemple Coulon, 1992) et de la Méthodologie de la

99. Une première version de cette étude a été publiée dans la revue en ligne *BildungForschung* et présente plus de détails sur le contexte de cette expérimentation (voir <http://www.bildungsforschung.org>)

100. Le Baromètre du numérique 2015 indiquait que parmi les 17 % de français qui n'ont pas de connexion Internet à domicile, 41% étaient des personnes seules au foyer, 52% ayant plus de 70 ans. Comme le montre le baromètre 2018, la fracture numérique générationnelle, bien qu'elle tende à se réduire, est le résultat de différents facteurs liés aux conditions de vie (vivre seule ou en couple ; avoir une activité nécessitant un usage connecté ou non), au niveau d'études et à l'âge.

101. Sur le dispositif des « classes-relais », voir : <http://eduscol.education.fr/pid23264/dispositifs-relais.html>

Théorisation Enracinée (MTE) (travaux de Glaser, Strauss et Corbin : voir par exemple Glaser & Strauss, 2017 ; Le Boucher, 2015). Dans cette démarche inductive, ce sont les données de terrain qui permettent de construire l'analyse et, par conséquent, l'émergence des différentes facettes ou dimensions du phénomène étudié. Il s'est agi dans un premier temps de décrire, pour mieux les comprendre, la diversité des interactions et des apprentissages réciproques effectués par ces jeunes collégiens issus d'une classe-relais et rencontrant principalement des problèmes d'apprentissage et de comportement, et des seniors, pensionnaires d'un Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes (EHPAD) et des personnes retraitées vivant dans le même quartier. Dans le cadre du dispositif Intergénération@tions, ce sont des groupes de 5 à 15 personnes (selon les séances), âgées de 74 à 97 ans qui fréquentent l'atelier, pour 2 à 4 formateurs-collégiens. La finalité affichée de cet atelier est de permettre à ces jeunes de devenir formateurs et d'intervenir auprès de personnes âgées, afin de les former à l'utilisation des outils connectés.

L'observation (Peneff, 2009 ; Peretz, 2007), concernant le déroulement de l'atelier, s'est étalée sur une période de sept mois et la démarche empruntée comporte trois caractéristiques. La première est l'aspect longitudinal des observations directes (et par conséquent distancées). La seconde concerne le caractère exploratoire d'une démarche « culturaliste » de recherche, car il s'agit ici de comprendre, en immersion, l'organisation formative et sociale des modes de communication « interactionnels » (Caradec, 2003). La troisième caractéristique de la méthode, qui en souligne aussi les limites, porte sur un recueil de données classique, par prise de notes et rédaction d'un journal d'enquête, combiné avec l'enregistrement vidéo de situations pédagogiques. De ce point de vue, les résultats qui suivent ne peuvent apparaître que comme une première tentative de catégorisation, dont la valeur interprétative, de la part des chercheurs, resterait à conforter par des analyses complémentaires.

Résultats

De manière générale, les élèves impliqués dans le dispositif sont en difficulté vis-à-vis des attentes de l'institution scolaire. Ils ont rarement une bonne image d'eux-mêmes et vivent souvent dans un contexte familial difficile. Souvent qualifiés d'élèves « décrocheurs », l'objectif principal de l'atelier proposé est de les amener à emprunter une nouvelle posture, non plus d'apprenants, mais de formateurs. L'hypothèse sous-jacente est que s'ils peuvent expliquer, montrer, accompagner et donc développer de nouvelles compétences, non centrées sur des contenus d'apprentissage qui les concernent eux, élèves en échec, ils vont pouvoir changer leur regard sur la relation d'enseignement-apprentissage et in fine leur regard sur eux-mêmes. Quant aux personnes âgées qui viennent à l'atelier Intergénération@tions, elles expriment surtout a priori des attentes pratiques par rapport à l'usage d'objets connectés (ordinateurs, smartphones ou tablettes). Cependant, les résultats montrent que les situations d'interactions apportent aussi « autre chose ». En effet, au regard des principales données issues de l'enquête, différentes catégories, non exhaustives, mais cependant représentatives de la « diversité qualitative » des interactions observées (Peretz, 2007 ; Peneff, 2009) ont été identifiées et illustrent une forme de « réciprocité en action » (Eneau, 2005). Schématiquement, ces catégories peuvent être réparties sous la forme de quatre principaux types d'apprentissages, pour les collégiens placés dans une posture de formateurs, et de trois types de finalités d'apprentissage, pour les seniors placés en situation d'apprenants.

Ce que les jeunes formateurs apprennent dans cette relation

La préparation et l'animation de séquences de formation permettent aux collégiens de rendre visibles un certain nombre de compétences déjà acquises et d'en développer de nouvelles.

Identifier ce qu'ils savent faire : utiliser les outils connectés

Les savoirs pratiques qu'ont les jeunes des outils connectés pour effectuer des recherches, communiquer, regarder des vidéos ou écouter de la musique sont autant de ressources pour créer des activités de formation et aborder des questions de culture générale. Selon les difficultés qu'ils rencontrent individuellement, les exercices proposés leur permettent indirectement de travailler la lecture (lors de recherche sur le Web), l'écriture (pour la rédaction de messages électroniques, de Tweets et d'articles sur le site de la classe-relais) et l'expression orale (pour la présentation des activités devant les stagiaires, lors d'une journée portes-ouvertes de l'atelier, etc.).

Organiser une séquence de formation

Les collégiens doivent préparer leur séquence de formation. Ils y consacrent environ deux heures en amont des temps de rencontre. Ils reprennent les fiches remplies par les seniors et relisent les besoins exprimés. Si rien n'est écrit, ils doivent trouver cinq idées pour mobiliser et intéresser leurs stagiaires, idées qui font parfois l'objet d'une négociation entre formateurs et stagiaires. C'est le cas lorsque Jules (12 ans) veut faire écouter une chanson de Louane à Michel (94 ans). Ce dernier préférant écouter autre chose, Jules (qui insiste un peu en indiquant aimer beaucoup cette chanson) lui propose de l'accompagner pour cette recherche en lui disant qu'ensuite, il pourra choisir ce qu'il veut écouter.

Les collégiens sont là également pour faire respecter les principes de l'atelier (par exemple, les stagiaires ne doivent pas rechercher ou diffuser des images pornographiques) et pour accompagner les travaux de leurs stagiaires de manière à ce que ces derniers puissent aller au bout des exercices proposés. Parfois, cela conduit à des situations cocasses comme lorsque Naïra, 13 ans, propose comme question à Roger, 90 ans, de l'aider à utiliser un moteur de recherche pour trouver combien d'œuvres ont été réalisées par Mozart. Lorsque ce dernier lui répond qu'il ne sait pas « *combien de tableaux il a peint celui-là* », elle reste interloquée. En difficulté scolaire, Naïra est surprise de remarquer qu'elle en sait un peu plus sur Mozart que Roger. La responsable de l'atelier lui fait remarquer tout d'abord « qu'elle peut voir qu'elle a des connaissances » et que de plus, celles-ci peuvent être partagées avec Roger.

Valoriser les apprentissages de leurs stagiaires

Les jeunes formateurs ont créé des brevets d'aptitude pour attester de différentes compétences atteintes par les personnes âgées (par exemple, il y a un brevet intitulé : « Je sais expédier un courrier électronique » et un autre : « Je sais me connecter et utiliser Internet »). De manière assez solennelle, les brevets sont remis au cours d'une cérémonie. En mettant en avant la progression de leurs stagiaires, dans une forme de valorisation explicite, les jeunes formateurs présentent leurs propres capacités à accompagner l'autoformation des personnes âgées et ces dernières jouent vraiment le jeu en remerciant la qualité de leurs jeunes formateurs. A la fin d'une séquence, Marguerite (85 ans) conclut en soulignant que « si elle sait comment réaliser un diaporama aujourd'hui, c'est parce qu'elle a eu un très bon prof (en parlant de Jules) ».

Se comporter dans une situation sociale

Outre ces compétences formatives, dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs stagiaires, les collégiens sont amenés à travailler différents aspects d'une relation sociale : saluer, négocier, participer à une conversation, improviser une réponse dans un contexte social qui n'est pas habituel, ou aller à la rencontre des résidents de l'EHPAD, comme l'a fait Jérôme (15 ans) pour leur proposer de participer à l'atelier. Ils apprennent également, en observant, les comportements policés et respectueux de leurs stagiaires. Par exemple, Naïma et Jérôme ont été surpris de voir que les stagiaires respectent la parole des uns et des autres et même que certains lèvent la main quand ils désirent poser une question. La réciprocité en action apparaît ainsi comme une donnée constante dans les relations entre formateurs et stagiaires.

Les séniors ont bien conscience d'avoir une utilité sociale, en valorisant ce qu'ils apprennent avec les collégiens, mais aussi un rôle éducatif dans cette relation d'échanges, à la fois ponctuelle, asymétrique et réciproque, avec leurs formateurs. Cette relation permet également de voir des complicités se composer. Lorsque Lucas (14 ans) se trompe en utilisant *Skype*, Robert (90 ans) intervient afin de camoufler ses erreurs aux yeux de l'équipe des encadrants (alors même que l'un des principes de l'atelier est d'apprendre en faisant, c'est-à-dire en essayant et, par conséquent, en commettant parfois des impairs).

Ce que les personnes âgées apprennent avec les collégiens

La littérature sur les usages des TIC, de la part des séniors, parle le plus souvent de besoins ou de motivations, montrant qu'il existe une attente (implicite ou explicite) qui stimule et soutient ces usages et qu'elle est plus ou moins favorisée par un désir d'autonomie et plus ou moins contrainte par l'environnement social de ces séniors. Selon nos observations, trois finalités principales viennent corroborer les typologies existantes.

Une finalité formative

Il s'agit ici d'une attente pratique, à la fois ergonomique et technique. D'un point de vue ergonomique, les séniors apprennent par exemple à utiliser un stylet ou une souris. Des applications sont proposées par les jeunes afin de leur permettre de travailler la coordination entre le déplacement de la souris et l'utilisation des clics droit ou gauche. D'un point de vue technique, les questions sont diverses et nombreuses : comment transférer une partie du message d'un destinataire à un autre, comment supprimer les « yeux rouges » d'une photo ou contourner les publicités gênantes (« Sur *Facebook*, il y a des pubs qui apparaissent avec des femmes nues : comment je fais pour m'en débarrasser ? » (Roger, 90 ans), etc. Ils expriment également un fort besoin de comprendre, pour les accepter, des changements tels que ceux liés à la mise à jour de logiciels, car parfois, « cela part a-dreiz ¹⁰² » (Bernard, 85 ans). L'univers connecté est nouveau et étranger pour les seniors. Selon Marguerite (85 ans) « les ordinateurs connaissent leur monde » et ont une logique pouvant être difficile à saisir pour les séniors qui s'en arrangent comme ils peuvent, comme le raconte Joëlle (77 ans) qui est en train de manipuler sa tablette de manière très personnelle : « j'ai appuyé sur la touche retour parce que je ne savais pas trop quoi faire. Comme quoi, j'avais bien raison de taper un peu n'importe où. Au bout d'un moment, ça marche ».

102. « A-dreiz » est une expression bretonne qui veut dire « de travers ». Les séniors (dont la langue maternelle est souvent le breton) utilisent parfois un vocabulaire imagé mélangeant le français et le breton.

Tout au long de nos observations se sont également exprimées des demandes croissantes pour apprendre à effectuer des démarches en ligne : remplir une fiche d'imposition, consulter des relevés de consommation électrique ou un compte bancaire.

Une finalité ludique

Les jeux occupent une place importante dans les demandes formulées par les seniors, car ils permettent une stimulation autant intellectuelle que physique, avec des jeux d'adresse ou des jeux stimulant la capacité à mémoriser des images et des mots. Dans l'espace privé des personnes âgées, jouer permet de plus de combler un temps libre distendu. Pour certains seniors, au-delà du temps de l'atelier lui-même, la tablette et les jeux offrent une compagnie assurant une présence et permettant de ritualiser la vie quotidienne à partir de différentes activités : lire le journal en ligne, le matin, en restant dans son lit ; échanger des recettes de cuisine ; écouter de la musique ; se promener virtuellement dans des musées ou dans des rues, etc.

Une finalité sociale

Si les deux finalités précédentes permettent aux jeunes de valoriser, dans l'accompagnement des personnes âgées, leurs compétences techniques et d'usages (notamment de jeux virtuels, sur différents supports connectés et d'interfaces, comme *Snapchat*), il est ici question de ce que permet l'outil connecté en tant qu'instrument participant à une activité sociale. De même, la pratique qu'ont les jeunes d'outils connectés permet aux seniors de développer une vie sociale polymorphe qui existe dans la relation de face-à-face, mais aussi à distance, par l'intermédiaire d'une tablette, d'un *smartphone* ou d'un ordinateur. L'utilisation d'outils connectés permet également de stimuler et de préserver une vie sociale qui s'est transformée avec l'éloignement des enfants ou des petits-enfants, la disparition d'un conjoint, la perte d'un ancien réseau personnel ou professionnel. Si bien « qu'avec *Skype*, on n'est jamais tout seul » (Bernard, 89 ans).

Conclusion

Dans le cadre de l'atelier Intergénération@tions, apprendre avec des formateurs qui pourraient être leurs petits, voire leurs arrière-petits-enfants, permet à des seniors de se lancer dans un apprentissage qui est vécu le plus souvent, et en apparence tout au moins, comme décomplexé et ludique. Plus largement, et en arrière-plan des relations sociales qui se construisent en même temps que la connaissance et la confiance réciproques, se renforcent les capacités des jeunes et de leurs aînés à apprendre et « travailler ensemble » (Sanojca, 2018). Les micro-situations de collaboration (Eneau, 2005 ; Sanojca, 2018) qui peuvent apparaître lors des formations (écriture en commun d'une fiche bilan, découverte commune d'un outil, etc.) bénéficient alors d'un ajustement mutuel plus aisé.

Par ailleurs, la mixité sociale que permet Intergénération@tions, en mêlant entraide et sociabilité dans une démarche de « réciprocity formatrice » (Labelle, 1996 ; Héber-Suffrin, 2011 ; Eneau, 2005) permet de renouveler les schémas de la transmission intergénérationnelle (Le Douarin & Caradec, 2009 ; Eneau, 2016). Cette réciprocity n'est pas qu'éducative : les jeunes collégiens, en devenant formateurs, changent leur regard sur eux-mêmes et sur leur rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, même si notre étude n'a pas permis de vérifier si l'expérimentation avait

aussi des effets à plus long terme sur leur réussite scolaire. Comme le dit Marguerite (85 ans), les relations intergénérationnelles permettent « d'apprendre à partager le savoir, de découvrir les cultures et les religions des uns et des autres et de réfléchir ensemble ». Elle amène également les collégiens concernés à se questionner sur l'égalité entre les individus, comme pour Azdin (13 ans) qui refusait, lors de son arrivée dans l'atelier, de « parler à une fille ».

Du côté des séniors, si ces derniers apprennent et trouvent des réponses à leurs attentes, du point de vue de leurs apprentissages, ils bénéficient aussi d'une forme de réciprocité qui est avant tout sociale et qui contribue à les stimuler également autant intellectuellement que physiquement. Avant tout, comme le rappelle Roger (90 ans), être connecté, c'est être « comme tout le monde ». En contribuant à rendre positive l'image de soi dans un processus de vieillissement (Caradec, 2003), l'atelier Intergénération@tions permet en effet aux séniors de cultiver une relation de classe d'âge dont ils sont souvent écartés, notamment du fait de leur hébergement en milieu spécialisé, et de rester ainsi à l'écoute d'une société en mouvement, dont ils ne veulent légitimement pas être exclus (Collos & Delomier, 2013). Même à l'échelle d'une simple expérimentation (à notre connaissance relativement isolée), les observations témoignent aussi, plus largement, d'un réel besoin de renouer les liens de la transmission intergénérationnelle et d'une forme singulière de sa réappropriation, grâce aux outils connectés, pour apprendre peut-être tout simplement « à vivre ensemble » (Françoise, 79 ans).

RÉFÉRENCES

Alava, S., & Moktar, N. (2012). Les séniors dans le cyberspace. Entre appropriation et rejet. *Recherches et Educations*, n° 6, 179-196.

Campiche, R.J., & Kuzeawu, A.S. (dir.) (2014). *Adultes âgés. Les oubliés de la formation*. Lausanne : Éditions Antipodes.

Caradec, V. (2001). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. Paris : Nathan.

Caradec, V. (2003). Être vieux ou ne pas l'être. *L'Homme et la société* 2003/1-147, 151-167.

Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2, Vol-46, 61-84.

Collos, J-P, & Delomier, C. (2012). Usage et non-usage des objets communicants dans le cadre du maintien à domicile. La relation des personnes âgées avec les TIC. *Gérontologie et société*, 2/141, 41-55.

Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago*, Paris : PUF

Eneau, J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi. Paris: L'Harmattan. Eneau, J. (dir.) (2016). Séniors et écrans: usages du numérique à l'heure du grand âge. Symposium collectif au Colloque Interactions Multimodales Par Ecran (IMPEC 2016). 6-8 juillet 2016, ENS, Lyon.

Gavens, N. (2013). Mémoire de travail, vieillissement et apprentissages. In D. Kern (dir.). Formation et vieillissement. Apprendre et se former après 50 ans : quels enjeux et quelles pertinences ? (pp. 55-69). Nancy : Editions Universitaires de Lorraine.

Glaser, B.G., & Strauss, A. (2017). *La découverte de la théorie ancrée*. Stratégies pour la recherche qualitative (1ère édition 1967). Paris : Armand Colin.

Gucher, C. (2012). Technologies du «bien vieillir» et du lien social : questions d'acceptabilité, enjeux de sens et de continuité de l'existence. *Gérontologie et société*, 2/141, 27-39.

Guérin, S. (2010). *La nouvelle société des seniors*. Paris : Michalon.

Héber-Suffrin, C. (2011). Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, une véritable démarche formatrice. *Empan*, 2011/1, n°81, 36-42.

Kern, D. (2016), L'autoformation des seniors et l'outil informatique : éléments d'une problématisation, *Communication au Colloque Interactions Multimodales Par Écran (IMPEC 2016)* - 6-8 juillet 2016, Lyon : Institut Français de l'Éducation (IFé), ENS.

Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF.

Le Boucher, C. (2015). Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs. Le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. *Thèse présentée pour l'obtention du Doctorat de Sciences de l'Éducation*. Rennes : Université Rennes 2.

Le Douarin, L., & Caradec, V. (2009). Les grands-parents, leurs petits-enfants et les « nouvelles » technologies... de communication. *Dialogue*, 2009/4, 186, 25-35.

Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Peretz, H. (2007). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.

Quillion-Dupré, L., Montfort, E. & Riale, V. (2016). Mieux comprendre l'usage et la transmission des technologies d'information et de communication aux personnes âgées. *NPG - Neurologie - Psychiatrie - Gériatrie*, Vol. 16, n° 96, 305-312.

Sanojca, E. (2018). Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes. Le cas d'une formation hybride. *Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation*. Rennes : Université Rennes 2.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DES ÉLÈVES – UNE QUESTION D'EXPÉRIENCE VÉCUE

Laurent Heiser

LINE – Université Côte d'Azur
Inspé de Nice – Université Côte D'Azur
F-06000
laurent.heiser@univ-cotedazur.fr

Résumé : La formation initiale des enseignants fera l'objet de nouveaux changements annoncés dès la rentrée universitaire 2020. À cette occasion, il s'agit de relancer la place du renforcement de la culture du numérique au sein de l'école. Nous décrivons notre module de formation en TICE qui vise à apprendre à développer des usages créatifs du numérique en classe. Cette expérimentation se place dans une perspective d'émancipation des élèves afin d'augmenter leur savoir et savoir-faire. Nous abordons également les perspectives et les limites de cette pédagogie à partir de la notion d'expérience vécue de l'élève en classe.

Mots-clés : professionnalisation, pensée critique, design de l'expérience, compétences du 21^e siècle

Students' media education - a matter of lived experience

Laurent Heiser

LINE – Université Côte d'Azur
Inspé de Nice – Université Côte D'Azur
F-06000
laurent.heiser@univ-cotedazur.fr

Abstract : Initial teacher training will be subject to further changes from the start of the 2020 academic year. The situation is an opportunity to relaunch the place that must be taken by the reinforcement of the digital culture within schools. We describe our ICT course which aims at learning how to develop creative uses of digital tools in the classroom. This experimentation is placed in a perspective of emancipation of students in order to increase their knowledge and know-how. We also discuss the perspectives and limits of this pedagogy based on the notion of the student's live experience in the classroom.

Keywords : professionalization, critical thinking, experience design, 21st century skills

L'essor du numérique correspond à un nouveau contexte qui, sans tomber dans le déterminisme, influence nos pratiques sociales et culturelles (Donnat & Levy, 2015). L'école, comme beaucoup d'autres institutions, cherche à réagir en se modernisant. Les plans numériques de cette dernière décennie sont destinés à enrichir la culture du numérique des élèves. Cependant, certains chercheurs constatent qu'ils ont tendance à produire des effets limités (Collin et al., 2015). En particulier, les nouvelles plateformes dont on a parfois prédit qu'elles enrichiraient la pédagogie des enseignants, notamment la communication éducative médiatisée, peuvent renforcer des pratiques pédagogiques transmissives et gestionnaires (Costa et al., 2016), voire évaluatives. Pour résumer la situation, on pourrait dire que les effets des discours sur l'école numérique (Durampart, 2016) entrent en résonance avec les propos d'un chercheur comme Cuban qui, (en 1997), concluait que la classe est toujours vainqueur sur les technologies. Ce phénomène, en sciences de l'information et de la communication, a été appréhendé au prisme de la notion de scolarisation, que Durampart, par exemple, décrit comme un phénomène de cloturation ou de pédagogisation (Durampart, 2018) dans la continuité de la forme scolaire. Ainsi, les propos de Cuban peuvent-ils entrer en résonance avec ce constat : la classe, toujours marquée par ses règles traditionnelles, et une certaine homéostasie (ibid.), finit par l'emporter sur les enjeux du quatrième numérique (Doueïhi, 2011).

En raison de l'hétérogénéité, mais aussi de la superficialité des pratiques médiatiques de la jeunesse, le virage du numérique nécessiterait de mieux développer l'esprit critique des élèves. Certains chercheurs pensent que l'école devrait viser à accompagner les élèves dans leurs usages du numérique, ce qui correspond à une perspective entre émancipation (augmentation du bien-être des élèves) versus aliénation. Ce défi est majeur, selon Cerisier (2015), pour la forme scolaire, car les règles demeurent traditionnelles et statiques. Or, certains risques auxquels les jeunes sont de plus en plus exposés, comme la cyber violence ou le cyber harcèlement (Blaya, 2018), exigent un enrichissement des compétences numériques (Collet et al., 2014). Ces compétences se rassemblent autour du syntagme de culture du numérique (Cerisier, 2011), expression reposant autant sur la reconnaissance du potentiel des technologies que sur celle des risques auxquels les individus vont encourir quand ils ne sont pas éduqués (Crosnier, 2017) au numérique et à développer leur intériorité (Fiat & Valmalette, 2018) pendant les usages.

Dans cet article, nous tenterons, à travers un retour d'expérience lié aux enseignements de notre module TICE, de proposer une piste ouverte en la matière. Nos propos concerneront plus précisément les usages créatifs du numérique, et notamment des activités de programmation créative (Romero et al., 2017), en classe. Nous tenterons de répondre à cette question :

Dans quelle mesure les usages créatifs du numérique en classe représentent-ils un cadre fécond pour penser le changement du cadre de l'expérience de la classe et ainsi augmenter le savoir et savoir-faire des élèves vis-à-vis des technologies ?

Un bref cadrage théorique

Émancipation versus aliénation

La classe est un espace de la communication privilégié pour accroître les savoir et savoir-faire des élèves. Lorsque cette idée est liée aux compétences numériques, nous venons de dire que cela devient plus complexe. Outre les changements au niveau de la forme scolaire, il est question d'une prise de conscience des enjeux par les enseignants du 21^e siècle. Dès lors, il ne s'agit pas de

nier le potentiel des technologies, mais d'en mesurer l'impact sur nos existences et sur notre pensée (Bouchez, 2015). Cela suppose une pédagogie qui, pour reprendre la pensée de Rabardel (1995), va chercher à ouvrir la boîte noire, face cachée des médias, des algorithmes (Cardon, 2015). Cette conception met au centre une pédagogie de l'émancipation qui vise à habituer les élèves, dès le plus jeune âge (Hornigold, 2019), à mieux conscientiser ce qu'ils font avec le numérique. Cette conception place l'idée que les élèves devraient faire l'expérience des dispositifs sociotechniques, comme le *smartphone*, les objets connectés et les réseaux sociaux numériques, dans des contextes d'apprentissage où ils vont être entraînés à exercer leur pensée critique. Pour reprendre la pensée de Kant, l'enseignant va essayer de faire sortir les élèves de leur médiocrité, à savoir les rendre moins naïfs face au numérique. C'est une vision qui, chez Postman (1981), est synonyme de résistance au programme éducatif des médias. Ce terme ne signifiant pas de sanctuariser l'école, mais d'autoriser les pratiques numériques personnelles des élèves au sein de la classe. Mais cette vision pose des difficultés, comme en atteste le débat sur le *smartphone* à l'école. En interdisant l'usage du *smartphone* en classe, il apparaît difficile d'accompagner la zone proximale de développement des élèves face aux industries du numérique.

Les pratiques numériques des élèves ne sont pas mises à distance

Comme nous l'avons dit, la société est marquée par l'essor du numérique. Les élèves sont donc des êtres acculturés au numérique. Que révèle alors leur expérience vécue en classe dans le cas où la classe n'autorise pas, et n'accompagne pas, les usages personnels du numérique ? Une question qui nous a conduits à nous intéresser à l'expérience vécue d'élèves du secondaire dans des classes de primo-enseignants. Nous avons employé la méthode d'observation de la restitution subjective en situation (Schmitt, Aubert, 2017), qui demande de laisser le sujet filmer son agir, puis de le faire parler sur son cours d'action :

Élève7 : du coup pendant cinq minutes au moins on a parlé euh de ce que les autres ils ont loupé et vu qu'on était là nous donc euh voilà [...] bin ouais on peut passer c'est pas [...] c'est pas très intéressant.

Les entretiens réalisés par la méthode REMIND de Schmitt (Heiser, 2019) ont été analysés à travers une grille qui distinguait six unités d'action : par quoi l'élève est-il attiré (un autre camarade, une observation du professeur, un bruit, une note, la venue d'un surveillant pendant le cours ...) ? Comment se lie-t-il à cet élément (en posant une question, en utilisant un objet, en changeant de place, en se levant, en soufflant ...) ? Quel résultat attend-il de son action en lien avec cet élément (s'attend-il à obtenir une réponse de son enseignant, à obtenir de l'aide de sa part, d'autres personnes ou à discuter en aparté avec son professeur pour le convaincre de quelque chose ...) et quelle est l'expérience passée mobilisée ? Que se dit-il ou que pense-t-il (dans sa tête, à voix haute ...) ? Quelle décision prend-il finalement (faire ou ne pas faire, dissimuler, retarder, cacher, obtempérer ...) ?

L'ensemble forme un langage fertile appelé le signe hexadique (Theureau, 2015) et aboutit à la possibilité de raconter des cours d'expérience des élèves qui ont filmé seuls leur vécu pendant la classe. Certaines stratégies, pour reprendre Perrenoud (2005), s'appuient sur des pratiques personnelles du numérique, pratiques dissimulées et non accompagnées ayant lieu en dehors du temps scolaire :

Élève2 : en fait je suis allé sur YouTube, mais comme des fois ils mentent bin du coup je suis allé sur Google pour savoir s'ils disent le même truc [...] ouais et s'ils disent les mêmes trucs et bin j'ai écrit ça.

Nos résultats ont permis de repérer et détailler certaines stratégies de détournement de la pédagogie, mais aussi, de protection face un productivisme pédagogique imputable à la technologisation rationalisante d'enseignants débutants. Ainsi, nous avons souligné que certains élèves du secondaire ont recours à leurs pratiques numériques personnelles, notamment en dehors du temps scolaire, pour se protéger des attentes de leurs enseignants.

Une formation initiale visant à recomposer le cadre de l'expérience de la classe

À la croisée entre notre expérience de praticien, de formateur et de chercheur en sciences de l'information et de la communication, nous visons à accompagner les futurs enseignants et du personnel d'éducation du 21e siècle à faire face aux difficultés à enseigner et à prendre conscience des enjeux communicationnels. Pour cela, nous leur proposons de penser le cadre de l'expérience de la classe de manière créative à partir de la conception de scénarios de résolution de problèmes dans lesquels les dispositifs numériques vont être questionnés. Nous invitons les futurs enseignants, pendant les travaux dirigés du module TICE, à résoudre des défis. Pour donner un exemple, nous utilisons un microcontrôleur appelé *Makey Makey* qui leur permettra de chercher à comprendre comment créer une manette de jeux vidéo. Nous proposons des scénarios qui vont nécessiter d'utiliser des plateformes de codage open source, comme Scratch, afin de concevoir leur propre instrument de musique :

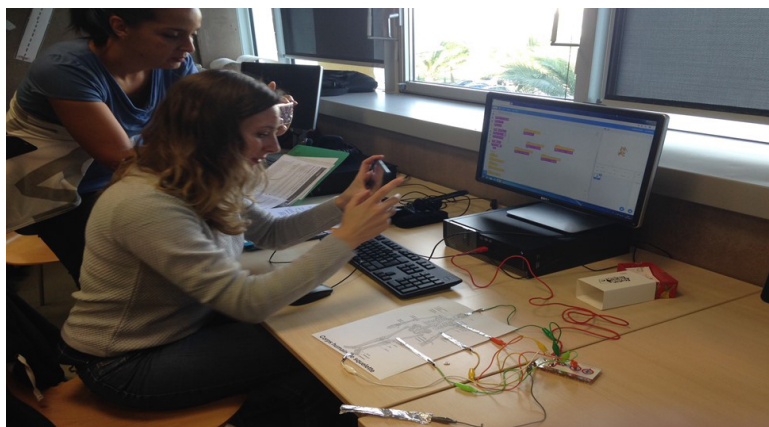


Figure 1 - des enseignants stagiaires essaient de rendre le polycopié d'un squelette interactif en utilisant un microcontrôleur appelé Makey Makey (à droite), du papier aluminium pour permettre de jouer des sons et la plateforme Scratch pour coder ces derniers.

Nous avons également imaginé des scénarios qui permettent d'intégrer des usages créatifs des réseaux socio-numériques à partir de simulateurs comme celui-ci et dans lesquels les futurs professeurs vont comprendre qu'ils pourraient faire fabriquer un profil à un personnage de roman ou encore un personnage historique :



Figure 2 – Une page Fakebook permettant d’imaginer la vie numérique d’un auteur ou d’un personnage de l’histoire (source : classtools.net)

Autant de défis techno-créatifs qui permettent de cibler le niveau de la cocréation participative de connaissances :



Figure 3- Niveaux d’usages des TICE (Romero & Lafferrière, 2015)

Lors du Master 2, les professeurs du module TICE et du module d’histoire géographique et d’Enseignement Moral et Civique se sont associés. Cela permet de favoriser la réflexion naissante sur des usages pédagogiques du numérique en lien avec le réchauffement climatique, la laïcité et bien d’autres problématiques qui sont liés au développement durable.

Nous demandons aux enseignants de créer une vidéo qui donnera à voir tant les traces de leur conception que celles des apprentissages des élèves. Ceci nécessite parfois de laisser les élèves commenter leurs activités en organisant des entretiens pendant ou après le cours. C’est une perspective qui, selon nous, permet de faire adopter une démarche de *design* de l’expérience vécue. Nous accompagnons donc l’enseignant, à travers cette vidéo, à se positionner comme concepteur d’un cadre de l’expérience qui permettra de s’adresser à des citoyens créatifs. Ce cadre doit envisager que le savoir va émerger pendant l’action sans penser que toutes les solutions existeront avant le cours. Autrement dit, l’enseignant, comme concepteur, va tout faire pour encourager le sujet à innover en le poussant à résoudre un « tissu déchiré » (Bernard, 2018, p. 40) de la réalité de notre époque. Certains enseignants vont, par exemple, proposer aux élèves de communiquer avec des classes à l’étranger en utilisant la technique du fond vert.

Pour faciliter ce travail, nous accompagnons les futurs enseignants à apprendre à rétroagir sur le cadre de l'expérience de la classe. Par exemple, en les habituant à observer ce qui se passe et surtout à tenir compte de la parole des élèves. Cette aide peut prendre la forme, comme nous le proposons ci-dessous, d'un tableau de suivi de l'expérience vécue :

Etape 1					○○○	
Etape 2					○○○	
Etape 3					○○○	
Etape 4					○○○	
Etape 5					○○○	
...	Durée	Si TICE niveaux d'usage	Expérience anticipée de l'élève	Feedbacks	Expérience vécue de l'élève	Efficacité du dispositif

Tableau 1 - exemple de modèle au croisement de notre thèse et du modèle des usages du numérique éducatif de Romero

Comme nous le voyons, l'enseignant débutant apprend à scénariser un projet (cf. la colonne étapes), à s'attarder sur traces d'apprentissage (cf. feedbacks) qui peuvent être augmentées par les commentaires des élèves et à adapter la marge créative de l'activité en fonction de l'expérience vécue des élèves.

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à souligner qu'une transformation du rôle de l'enseignant pourrait favoriser la créativité des élèves au sein de la classe. Cette transformation ne pourra être envisagée que si les enjeux liés au numérique sont correctement intégrés dans la formation initiale. Nous avons également décrit une expérimentation ayant lieu à l'Inspé de Nice dans laquelle de futurs enseignants sont familiarisés à un modèle pédagogique prenant appui sur des usages créatifs du numérique. Pendant leur parcours de formation, ces enseignants débutants vont mener une enquête personnelle, d'abord pendant le temps de la formation puis directement dans leur classe. Nous bénéficions d'un corpus de documents extrêmement varié dans lequel ces derniers rendent compte de leur expérimentation. Nous pensons, en particulier, aux vidéos (Heiser, 2018) dans lesquelles ils apportent des preuves visuelles de leur conception, mais aussi cherchent à nous renseigner sur les comportements des élèves. Ainsi, nous pouvons découvrir des scènes de classe qui, parfois, sont subversives avec le cadre de l'expérience traditionnelle d'une classe.

Dans l'offre de formation des enseignants, les usages créatifs du numérique devraient être intégrés et développés afin que les enseignants débutants ne cherchent pas à réifier la pédagogie rationalisante qui conduit les élèves à se méfier du savoir scolaire.

RÉFÉRENCES

- Bernard, F. (2018). Penser et vivre « l'expérience » : Apports pragmatistes de John Dewey. In S. Leleu-Merviel, D. Schmitt, & P. Useille, *De l'UXD au LivXD design des expériences de vie* (ISTE Editions). Hermes Science Publishing Ltd.
- Blaya, C. (2018). Cyberhate : A review and content analysis of intervention strategies. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.006>
- Bouchez, P. (2015). Fluidités individuelles et collectives pertinentes en contexte multiculturel d'apprentissage socio-numérique. In *TICE & multiculturalité; Usages, publics et dispositifs*, sous la direction de Philippe Bonfils, Philippe Dumas et Luc Massou. (p. 247-263).
- Cardon, D. (2015). A quoi rêvent les algorithmes : Nos vies à l'heure des big data. La République des idées : Seuil.
- Cerisier, J.F.. (2011). Acculturation numérique et médiation instrumentale. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.407.6354&rep=rep1&type=pdf>
- Cerisier, J.F.. (2014). On demande toujours des inventeurs et l'on cherche encore les innovateurs. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8). <https://doi.org/10.4000/dms.891>
- Cerisier, J.F.. (2015). La forme scolaire à l'épreuve du numérique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216702>
- Collet, L., Durampart, M., & Pélissier, M. (2014). Culture et acculturation au numérique : Des enjeux clefs pour les organisations de la connaissance. *Les Cahiers de la SFSIC*, 10, 148-153.
- Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 22. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01218240>
- Costa, P., Peraya, D., & Rizza, C. (2016). L'usage du cahier de texte numérique dans l'enseignement secondaire français : Un objet-frontière ? In P. Bonfils, P. Dumas, & L. Massou, *TICE & multiculturalité; Usages, publics et dispositifs*, sous la direction de Philippe Bonfils, Philippe Dumas et Luc Massou.
- Crosnier, H. L. (2017). La culture numérique a-t-elle besoin de médiation ? *Cahiers de l'action*, 48, 9-14. <https://doi.org/10.3917/cact.048.0009>
- Cuban, L. (1997). Salle de classe contre ordinateur : Vainqueur la salle de classe. *Recherche & formation*, 26(1), 11-29. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1447>
- Donnat, O., & Levy, F. (2015). Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. In *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*. Département des études, de la prospective et des statistiques. <http://books.openedition.org/deps/873>
- Doueïhi, M. (2011). Pour un humanisme numérique. Le Seuil.
- Durampart, M. (2016). La forme scolaire en action traversée par l'école numérique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 9. <https://doi.org/10.4000/rfsic.2492>

Durampart, M. (2018). Les technologies peuvent-elles aider à accentuer une forme universitaire qui gagne en légitimité tout en restant singulière ? Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 24. <http://journals.openedition.org/dms/3205>

Fiat, É., & Valmalette, J.-C. (Éds.). (2018). Le devenir de l'intériorité : À l'ère des nouvelles technologies. Le Bord de l'eau.

Heiser, L. (2019). Numérique et expérience vécue de l'élève en classe : Un espace de communication en recomposition ? Toulon.

Heiser, L., & Faller, C. (2018, juillet). Une expérience vécue de la techno créativité à l'ESPE de Nice : Le cas des professeurs stagiaires de l'ESPE de Nice. 7e colloque international du RiFEFF, 2018. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02290941>

Hornigold, T. (2019, juin 26). Making Algorithms More Like Kids : What Can Four-Year-Olds Do That AI Can't? Singularity Hub. <https://singularityhub.com/2019/06/26/making-algorithms-more-like-kids-what-can-four-year-olds-do-that-ai-cant/>

Moeglin, P. (2016). Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)—Pierre Moeglin (Presses Universitaires de Vincennes). <https://www.decitre.fr/livres/industrialiser-l-education-9782842925475.html>

Perrenoud, P. (2005). Métier d'élève et sens du travail scolaire. ESF.

Postman, N., Hameline, D., Piveteau, D.-J., & Chambert, J. (1981). Enseigner c'est résister. Le Centurion.

Rabardel, P. (1995). Les hommes & les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.

Romero, M., & Lafferrière, T. (2015). Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative | VTÉ - Vitrine Technologie Éducation. <https://www.vteducation.org/fr/articles/collaboration-avec-les-technologies/usages-pedagogiques-des-tic-de-la-consommation-a-la>

Romero, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle. PUQ.

Theureau, J. (2015). Le cours d'action : L'enaction & l'expérience (Première édition). Octares Editions.

LES SENIORS À LA DÉCOUVERTE DES NOUVEAUX MÉDIUMS AUDIOVISUELS : LE FESTIVAL « PREMIÈRE MARCHÉ » DE TROYES

Pascal Laborderie

CÉREP
Université de Reims Champagne-Ardenne
F-51100
pascal.laborderie@univ-reims.fr

Résumé : En France, l'éducation du citoyen tout au long de la vie fait partie des finalités de la *Ligue de l'enseignement*, qui vise l'émancipation du citoyen par le développement de l'esprit critique et la lutte contre les inégalités. *La Ligue de l'enseignement de l'Aube* mène ainsi des actions de découverte des nouveaux médiums audiovisuels à l'attention des seniors dans le cadre du festival de courts métrages « Première marche » de Troyes. Cette contribution analyse les dispositifs de médiation à l'attention des seniors, notamment le visionnage de films en réalité virtuelle.

Mots-clés : formation des adultes, nouveaux médiums audiovisuels, association, festival

The Seniors and the New Audiovisual Mediums in the Festival “Première Marche” of Troyes

Pascal Laborderie

CÉREP
Université de Reims Champagne-Ardenne
F-51100
pascal.laborderie@univ-reims.fr

Abstract : In France, adult citizenship education is one of the purposes of the *Ligue de l'enseignement*, which aims at empowering citizens through the development of critical thinking and the fight against inequality. The *Ligue de l'enseignement de l'Aube* is thus carrying out actions to discover new audiovisual mediums during the festival of short films “Première Marche” de Troyes. This contribution analyzes mediation devices for seniors, in particular the viewing of films in virtual reality.

Keywords : adult education, new audiovisual mediums, association, film festival

La Ligue de l'enseignement, au cours de son histoire, a mis en œuvre des activités de loisirs destinées à la jeunesse, mais aussi aux seniors, selon une orientation identifiable dans le nom qu'elle prit en 1966 : Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. Historiquement né dans le giron de la Ligue, ce concept d'éducation permanente englobe les activités périscolaires, les loisirs des enfants et des adolescents ainsi que la formation des adultes, sur le plan professionnel certes, mais aussi et surtout dans ses dimensions sociale, civique et culturelle. Aussi, l'« éducation permanente de la nation »¹⁰³ est une manière d'envisager la formation du citoyen tout au long de la vie en le rendant capable de « s'adapter aux changements économiques et sociaux », reprenant en cela les objectifs de l'école républicaine précisés dans le code de l'éducation (article L122-5). En matière de changements médiatiques, il est intéressant de considérer comment, en région, les associations mènent des actions de découverte des nouvelles technologies de l'audiovisuel et des nouveaux médias pour des publics jeunes et moins jeunes. De 2015 à 2019, nous avons ainsi mené une enquête sur l'ensemble des dispositifs d'éducation médiatique mis en œuvre par la Ligue de l'enseignement de l'Aube.

Depuis une trentaine d'années, la Ligue mène régulièrement des actions d'éducation aux médias et à l'information dans le cadre de la semaine de la presse et des médias dans l'école. Depuis 1990, elle héberge une radio associative, qui développe en direction des écoles des actions de deux types : la découverte des processus de production et de diffusion d'une émission dans le cadre de visites guidées et la création d'émissions par les élèves eux-mêmes. Ce faisant, elle demeure en phase avec les axes pédagogiques du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information, qui ne cherche pas seulement à produire de la connaissance sur les médias en vue d'étayer le sens critique des élèves, mais aussi à développer leur pratique des médias. En outre, la Ligue pense de plus en plus ses événements artistiques et culturels en lien avec les nouveaux médias, en raison des nouveaux modes de consommation culturelle dans un espace social de plus en plus connectés, mais aussi de la « convergence des médias » dans la production et la diffusion audiovisuelle notamment (Jenkins, 2006). Dans cette perspective, le festival de court métrage de Troyes intitulé « Première marche » est un terrain d'observation intéressant en matière de découverte par les jeunes publics, mais aussi les seniors des nouveaux médiums audiovisuels, tels les films produits en vue d'une diffusion sur le web, sur smartphone, en réalité virtuelle ou encore les films de cinéma interactif.

Afin de mieux comprendre ses enjeux et ses modalités, nous l'avons observé durant ses cinq dernières éditions au moyen d'une enquête participative¹⁰⁴. Outre les habituelles observations de terrain et recueil de documents, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec les animateurs du festival¹⁰⁵. Nous nous sommes demandé pourquoi et comment, lors de son édition 2019, des actions de découverte des nouveaux médiums audiovisuels à l'attention des seniors ont été intégrées à ce festival, qui constitue en premier lieu un tremplin pour les premiers courts métrages de jeunes réalisateurs. Après avoir envisagé les tenants et aboutissants des différents types de dispositifs éducatifs programmés durant le festival, nous considérerons l'opération qui

103. L'expression est inventée en 1955 par Pierre Arents, inspecteur du ministère de la Jeunesse et des Sports et membre de la Ligue de l'enseignement (Forquin, 2004 : 16).

104. Participant bénévolement au festival, j'anime depuis 2018 un programme intitulé « Histoire de court », qui revient sur les premiers pas d'un cinéaste qui a marqué l'histoire du cinéma.

105. Jean-François Planchet, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement de l'Aube, Fabienne Barthélémy, directrice du festival Première marche, Morgane Noël, responsable du dispositif de visionnage de films avec casque VR ainsi qu'avec tous les animateurs bénévoles de ce programme : Youssef Bouaouina, Odile Collinet, Patrick Dussauge, Bernard Guyot, Gisèle Hery et Jason Mignot.

nous a semblé la plus intéressante en matière de découverte par les adultes des nouveaux médiums audiovisuels, à savoir le visionnage de films au moyen de casques de réalité virtuelle (VR).

Le festival Première marche : entre cloisonnement et mixité des publics

Fondé en 1999 afin de promouvoir les courts métrages de réalisateurs en herbe, le festival Première marche, qui se déroule traditionnellement au printemps, durant une semaine, dans une salle du seul cinéma de Troyes, est devenu un terrain d'observation intéressant sur la manière dont les publics, dans leur diversité, professionnels et amateurs, appartenant à des milieux sociaux épars, jeunes et moins jeunes, peuvent se rencontrer autour des nouveaux médiums audiovisuels. Tandis que les festivals de 2015 à 2018 avaient proposé une programmation classique de courts métrages, plusieurs facteurs expliquent cette diversification des activités lors de l'édition 2019. Tout d'abord, le comité de pilotage a constaté que le festival s'essouffait en termes de fréquentation. Si aucune donnée statistique quantitative n'était disponible, les divers organisateurs s'accordaient à dire que le public était constitué principalement de seniors, ce qui leur semblait paradoxal dans la mesure où le festival promouvait de premières œuvres. Ensuite, dans une perspective d'éducation populaire, ils regrettaient le manque de mixité générationnelle ou socioculturelle du public. Enfin, l'identité du festival était fragilisée par l'apparition en 2016 d'un concurrent direct, *Court en scène*, festival de courts métrages organisé à l'automne au Théâtre de la Madeleine de Troyes.

Dans cette conjoncture, les éditions 2015 à 2018 de Première marche ont été marquées par un rajeunissement de la direction de l'évènement. Succédant à Antoine Hospitalier, Rémi Garnier, directeur de 2015 à 2017, et Bernadette Dinge, directrice de l'édition 2018, étaient âgés respectivement de 31 et 26 ans. Si le comité de pilotage avait parié sur ces changements pour renouveler la politique culturelle du festival, c'est finalement le recrutement de Fabienne Barthélémy (58 ans), qui possédait une solide expérience dans l'organisation d'un festival musical en Pays d'Othe, qui a réussi à redynamiser l'évènement. La nouvelle directrice est arrivée avec de nombreuses idées de rénovation du festival selon trois axes : mieux impliquer l'équipe de bénévoles en développant notamment le volet formation des jeunes animateurs ; augmenter la fréquentation du public en redonnant une dimension festive aux cérémonies d'ouverture et de clôture de même qu'aux temps interstitiels, en particulier aux repas ; favoriser la mixité par la diversification de l'offre culturelle, aussi bien en délocalisant qu'en proposant de nouveaux programmes dans le domaine des nouveaux médiums audiovisuels. Concernant ce dernier volet, la nouvelle direction du festival a foisonné d'idées, si bien que six nouveaux programmes ont été annoncés : une exposition intitulée « data detox » au sujet de l'utilisation des données personnelles sur internet, une « journée du web » incluant une « master class » dédiée aux productions audiovisuelles diffusées sur les réseaux sociaux ainsi que deux séances consacrées aux « créateurs du web », un concours « smartmove » de réalisation de courts métrages amateurs au moyen d'un smartphone, une séance de cinéma interactif, le visionnage de films avec un casque de réalité virtuelle (VR).

Cependant, ces nouvelles activités ont été organisées dans l'urgence si bien que leurs finalités, objectifs et moyens n'étaient pas toujours clairement fixés. En conséquence, deux d'entre elles n'ont pas été mises en place comme prévu. Par exemple, l'exposition « data detox », annoncée à la médiathèque de Troyes, se donnait pour objectif d'informer les publics de tous âges sur la manière dont les informations personnelles étaient collectées et diffusées par les services en ligne. Elle fut finalement annulée faute de coordination et de ressources humaines dévouées au projet. De la même manière, le concours « smartmove » de réalisation d'un court métrage sur téléphone mobile n'a pas

été à la hauteur des espérances des organisateurs dans la mesure où seulement trois équipes de tournage ont participé, l'une d'entre-elles ayant du reste abandonné. Ce désintérêt s'explique partiellement par l'absence de promotion du dispositif dont il s'agissait de la première édition. En revanche, la programmation de « créations du web », de même qu'une « master class » menée par un des réalisateurs dans le cadre d'une « journée du web » a rencontré son public, en l'occurrence des étudiants du DUT Métiers du multimédia et de l'internet (MMI) de l'IUT de Troyes. Cette « master class », quoique moins formelle que les habituels cours magistraux, demeurait néanmoins contrainte, puisqu'elle était organisée durant le temps scolaire. Aussi, elle n'a rencontré qu'un public âgé de moins de 30 ans, déjà accoutumé, voir consommateur régulier des films diffusés sur internet, les seniors y demeurant hermétiques¹⁰⁶.

Dans une logique cloisonnante, le festival s'adresse ainsi à deux types de spectateurs selon qu'ils sont ou non contraints d'assister aux séances : les seniors d'une part, qui constituent le principal public volontaire, et les publics scolaires d'autre part, qui participent au festival dans le cadre de sorties pédagogiques obligatoires. Le public festivalier régulier non contraint est constitué principalement de seniors. En effet, en raison du choix des horaires de programmation, situés en semaine (hors week-end donc), en soirée certes, mais aussi le matin et l'après-midi, les habitués du festival sont pour la plupart âgés de plus de 55 ans. De la même manière, les bénévoles, qui nourrissent eux aussi les rangs du public festivalier, sont majoritairement à la retraite.

En ce qui concerne les scolaires, les programmes du matin sont presque exclusivement dédiés aux écoliers, collégiens, lycéens et étudiants. Par exemple, chaque année, dans les classes des écoles primaires et des collèges du département de l'Aube, le service audiovisuel de la Ligue encadre des ateliers de réalisations de courts-métrages, qui sont présentés lors du festival par les écoliers à l'occasion d'une séance intitulée « la classe au cinéma ». De plus, les élèves des lycées professionnels sont associés systématiquement à l'évènement. En 2019, ils ont participé à la décoration du hall d'entrée du cinéma au moyen de costumes confectionnés par dix élèves du Bac pro Métiers de la mode. Le festival mène aussi une action en direction des étudiants, qui assistent à des « master class » centrées aussi bien sur l'histoire du cinéma que sur les nouvelles technologies de l'audiovisuel, le multimédia et l'internet.

Cependant, la philosophie éducative de la Ligue de l'enseignement favorisant l'apprentissage par la pratique plutôt que par des cours théoriques, l'idée a germé d'inviter un groupe d'étudiants du DUT MMI à réaliser et à diffuser un film interactif durant la soirée de clôture du festival. Finalement, cette stratégie consistant à capter, par la pratique, des publics de tous âges et de tous horizons dans des activités, certes plus ou moins contraintes et cloisonnées, a eu pour effet un regain d'affluence ainsi qu'un brassage socioculturel et générationnel inédit durant la soirée de clôture, durant laquelle le film interactif était programmé. Outre les élèves de lycée professionnel, qui étaient venus accompagnés de leur famille, environ une dizaine d'étudiants ont participé librement à cette cérémonie¹⁰⁷. Aussi, le vin d'honneur qui suivait était particulièrement porteur en matière d'échanges entre amateurs et professionnels, jeunes et moins jeunes, de tous horizons socioculturels.

106. Même si elle tend à s'estomper, cette disparité est signalée dans les enquêtes statistiques sur l'utilisation de l'internet à des fins personnelles selon l'âge (Donnat, 2009 : 2).

107. Le fait que certains étudiants reviennent de manière non contrainte est une des ambitions des organisateurs. L'aménagement d'un espace de liberté est en effet une des conditions de l'émancipation des individus au travers notamment de l'expérience esthétique (Ethis, 2005 : 115-116).

La formation des seniors au visionnage de films en réalité virtuelle

L'activité la plus porteuse en termes de mixité intergénérationnelle fut le visionnage de films avec casque VR. Durant les entretiens réalisés avant et après le festival avec les membres du comité de pilotage est apparu un élément qui ne faisait pas partie des objectifs initiaux : si les organisateurs avaient pour visée de rajeunir le public au moyen d'une programmation faisant une grande place aux nouvelles technologies audiovisuelles, ce sont contre toute attente les seniors qui ont été le plus touchés par le visionnage de films en réalité virtuelle. Selon le bilan établi par Morgane Noël, qui supervisait le dispositif, 104 personnes de tous âges, principalement des adultes, fréquemment en famille, ont participé à l'opération. Mais notre attention s'est portée principalement sur la formation des animateurs bénévoles eux-mêmes : Jason Mignot (17 ans), Morgane Noël (26 ans), Youssef Arbaoui (54 ans), Odile Collinet (62 ans), Agnès Lécorché (62 ans), Bernard Mignot (73 ans) et Patrick Dussauge (70 ans). En effet, leur formation, faite « sur le tas », était révélatrice, par ses défaillances mêmes, des représentations des animateurs concernant le visionnement en réalité virtuelle ainsi que des démarches qu'il serait souhaitable d'emprunter en matière de formation d'adultes aux nouveaux médiums audiovisuels.

Loin d'être experte dans le domaine, la superviseuse du programme a découvert le fonctionnement des casques VR la veille de l'activité. Animant le dispositif tous les jours de 10h à 12h, elle passait ensuite le relai à l'animateur qui lui succédait de 12h à 14h, et ainsi de suite pour les créneaux de 14h-16h et 16h-18h. Ce tuilage s'opérait en quelques minutes, à partir d'une méthode et d'un contenu de formation sommaires. De surcroît, la superviseuse avait des représentations fausses de la capacité des animateurs à comprendre le fonctionnement du dispositif en fonction de leur âge :

« Je pense que ce n'est pas compliqué à comprendre, sauf pour les personnes qui n'ont pas d'ordinateur et qui n'ont pas l'habitude de la souris, car en fait, la souris, c'est nos yeux. Et c'est difficile d'expliquer, surtout à des personnes âgées. Je pense que le jeune, lui, l'a compris direct » (Morgane Noël, entretien avec l'auteur, Troyes, 20/11/2019).

En réalité, les cinq seniors qui avaient été mobilisés pour animer l'activité utilisaient tous couramment l'informatique depuis une trentaine d'années. La difficulté de certains à utiliser le dispositif était plutôt liée au fait qu'il s'agissait d'une première expérience. En effet, il est apparu que les animateurs, superviseuse comprise, n'avaient jamais utilisé de casque VR, à l'exception d'un des seniors qui en était à sa seconde expérience, et du plus jeune, qui l'avait déjà expérimenté trois fois pour des jeux vidéo. Aussi, les explications données par la formatrice pouvaient induire en erreur. Par exemple, elle expliquait que « les yeux » de l'utilisateur permettaient de déplacer le pointeur sur l'élément qu'il souhaitait sélectionner, alors que seuls les mouvements de tête définissant la ligne de mire avaient cette fonction. En définitive, les modalités de cette formation improvisée ont déstabilisé l'ensemble des animateurs, quel que soit leur âge. Même le lycéen âgé de 17 ans, qui avait pourtant une expérience des casques VR, n'a pas immédiatement compris qu'il fallait se retourner pour lancer le menu.

Cependant, un système d'animation en tandem a heureusement atténué l'angoisse que générait la responsabilité d'une animation sans y avoir été formé. Tandis que chacun des deux hommes septuagénaires a assuré seul l'activité, ce qui s'est avéré contre-productif, les deux femmes sexagénaires ont décidé de partager l'animation, si bien qu'elles se sont mutuellement rassurées. De la même manière, le lycéen était accompagné de sa mère, ce qui a eu pour effet de le mettre en confiance.

Les deux septuagénaires, quant à eux, ont témoigné d'un grand scepticisme voire d'un rejet concernant une activité qui leur avait été insuffisamment explicitée. Ces deux seniors, qui font partie des cadres du festival depuis une quinzaine d'années, étaient pourtant disposés à découvrir le visionnement en réalité virtuelle. Tous deux utilisent fréquemment les diverses applications de leur téléphone mobile et de leur ordinateur portable (par exemple, pour des téléconférences). Par ailleurs, ils se tiennent au courant des nouvelles technologies de l'audiovisuel. Cependant, ils ont exprimé une frustration de ne pas avoir pu comprendre les tenants et aboutissants aussi bien techniques que culturels de l'activité.

Pour l'un, Patrick Dussauge, la difficulté technique a été telle, qu'il n'a pas réussi à démarrer le visionnage d'un film. Il a néanmoins été sauvé par l'absence de public durant le créneau horaire dont il était responsable :

« Je n'avais eu aucune information. Je ne savais même pas que cela s'appelait casque VR. Je l'apprends aujourd'hui. On m'a dit «tu vas là-bas» et on t'expliquera. L'animateur qui me précédait m'a expliqué, mais je n'ai pas très bien compris. J'ai mis le casque sur le crâne, puis il m'a indiqué les manœuvres à faire pour aller rechercher des films. J'ai essayé plusieurs fois. Franchement, j'ai eu du mal. Mais la seule chose qu'on me proposait, c'était la bande-annonce du film Dunkerque. C'est un média qui m'avait l'air vachement intéressant. Mais j'ai été infoutu de regarder autre chose que ce truc qui revenait tout le temps » (Patrick Dussauge, entretien avec l'auteur, Troyes, 19/12/2019).

Professeur en Lycée agricole dans les années 1980, Patrick Dussauge a animé un ciné-club ainsi qu'une radio en milieu rural. Inspecteur pédagogique dans les années 1990, il était aussi administrateur de l'OROLEIS de l'Aube. Après son départ à la retraite, il a pris des fonctions administratives à la Ligue de l'enseignement et participé au comité de pilotage du festival Première marche. Même s'il s'est dit avoir « décroché avec le numérique », il était motivé pour apprendre comment utiliser un casque VR. Cependant, la qualité de la formation a fini par le désenchanter.

Pour l'autre animateur septuagénaire, le regard critique a moins porté sur les difficultés techniques que sur le sens de l'activité. Bernard Guyot, en effet, avait déjà eu l'occasion d'utiliser un casque VR. Chanteur d'un groupe musical, autodidacte et ouvert aux nouvelles technologies de l'audiovisuel, il était plutôt enclin à découvrir ce dispositif. Animateur au sein du festival de « la classe au cinéma », ses attentes en matière culturelle étaient néanmoins importantes. Or l'activité de visionnage avec casque VR lui a semblé s'inscrire avant tout dans une démarche publicitaire de la part du partenaire Orange qui commercialise ce type de matériel :

« C'était plus une opération de «com» pour Orange, qui plaçait son produit, qu'un truc d'éducation populaire. Ça présentait du sensationnel, des mouvements compliqués, mais c'est du spectacle pour le spectacle, de la performance pour la performance. Je ne le rejette pas, car c'est un moyen d'accroche pour le festival, mais ce n'est pas le cœur du sujet selon moi » (Bernard Guyot, entretien avec l'auteur, Troyes, 19/12/2019).

Ainsi les courts métrages proposés lui ont-ils paru peu cohérents avec les ambitions culturelles du festival. Si le spectateur pouvait dans un premier temps avoir le sentiment de sélectionner le

film qu'il visionnerait, son choix était en réalité limité par le fait que tous les scénarios étaient pensés uniquement dans le but de valoriser le spectaculaire induit par l'effet 3D¹⁰⁸.

Enfin, il est à noter que ces deux baby-boomers, qui ont connu l'âge d'or des ciné-clubs, appréhendent la culture cinématographique selon un modèle différent de celui des générations nées après 1965, selon un mode de médiation culturelle en trois phases : présentation du film, visionnement et débat. Dans cette perspective, l'absence d'échanges avec les jeunes animateurs qui se contentaient de transmettre des rudiments techniques ainsi que l'isolement des spectateurs portant un casque VR ne pouvaient qu'être mal accueillis par ces cinéphiles dont la culture forgée dans les associations d'éducation populaire était fondée sur l'échange et le « faire ensemble » (Jean-François Planchet, entretien avec l'auteur, Troyes, 12/11/2019).

Conclusion

En définitive, le festival Première marche 2019, en raison de ses nouveautés, a été marqué par un regain d'affluence¹⁰⁹ et une mixité accrue des publics. Il apparaît aussi que le festival s'est recentré sur deux éléments fondamentaux de l'éducation populaire, à savoir l'apprentissage par des méthodes actives et le vivre ensemble. Sa dynamique a permis l'imagination d'activités tournées vers les nouveaux médiums audiovisuels. Cependant, certains programmes ont été limités, voire annulés par manque de temps et d'encadrement. Surtout, leurs finalités étaient d'une manière générale impensées. Tandis que le concours « smartmove », la « journée du web », la séance de cinéma interactif et le visionnage de film avec casque VR visaient selon les discours des organisateurs à rajeunir le public, la formation des seniors demeurait un point aveugle, alors même que les plus de 55 ans constituaient la dorsale du public festivalier.

Aussi, notre enquête auprès des seniors a mis en lumière quatre modalités plutôt porteuses en matière de formation des adultes :

1. Même si la pédagogie par l'action (« learning by doing ») correspond à la philosophie du monde de l'éducation populaire, l'apprentissage « sur le tas » a montré ses limites. Il est donc important de ne pas laisser seule la personne en formation et de l'accompagner patiemment.
2. La formation entre pairs (« peer learning ») fonctionnerait mieux que le tuilage de la part d'une personne moins âgée et d'un autre genre. Par exemple, le fonctionnement en tandem a rassuré les seniors.
3. Le formateur devrait prendre le temps d'expliquer non seulement les modalités d'utilisation du nouveau médium et/ou média (ce qui constitue une dérive techniciste), mais aussi les visées de l'activité. En effet, la génération des baby-boomers fait preuve de scepticisme à l'égard des nouveaux modes de consommation audiovisuelle qu'elle considère comme trop individualistes.

108. Rappelons qu'il est possible d'utiliser le visionnage avec casque VR selon des visées plus éducatives, ce dispositif étant par exemple mobilisé dans les espaces muséaux.

109. Environ 2000 spectateurs en 2019 pour 1700 en 2018 (Fabienne Barthélémy, entretien avec l'auteur, Troyes, 24-09-2019).

4. Afin de rompre l'isolement induit par certains moyens de visionnement, il est aussi souhaitable d'aménager des possibilités d'échanges dans les temps interstitiels¹¹⁰, entre les séances et durant les repas. Cet élément renoue avec une des modalités traditionnelles de la formation des citoyens, à savoir l'aménagement d'un espace-temps pour le débat.

En définitive, dans une perspective de formation tout au long de la vie, il est important de souligner que la vie associative, au travers du bénévolat notamment, est un moyen privilégié pour les seniors de demeurer en prise avec les évolutions sociétales, dans la mesure où elle leur permet non seulement de découvrir de manière non formelle, mais aussi de s'approprier, voir même de critiquer, les nouveaux médiums.

RÉFÉRENCES

Donnat O., 2009, « Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique. », Eléments de synthèse. 1997-2008 », DEPS.

Ethis E., 2005, *Sociologie du cinéma et de ses publics*, Paris, Armand Colin.

Forquin J.-C., 2004, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n°6, 2004, pp. 9-44.

Jenkins H., [2006], 2013, *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*. Paris, Armand Colin.

Marcel J.-F., 2002, « Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels », *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, n°3, pp. 103-121.

110. Sur l'importance des temps interstitiels, voir Marcel, 2002.

EDUCATION AUX MÉDIAS ET CONSTRUCTION DE LA DÉCISION ÉLECTORALE DE JEUNES ADULTES À L'UNIVERSITÉ

Marie Sophie Madiba

Laboratoire ICAR (Interactions, corpus, apprentissages et représentations)
Université Lumière Lyon 2
69007, Lyon, France
ms.madiba@univ-lyon2.fr

Résumé : Cet article interroge le rôle des pratiques et de l'appropriation des messages médiatiques de jeunes adultes en apprentissage dans la formation de leur décision électorale. Dans quelle mesure leur manière de consommer l'information joue un rôle sur la façon dont ils construisent leur décision électorale et leur éducation à la citoyenneté ? L'enjeu est de contribuer à une autoréflexion des apprenants sur les compétences, les dispositifs et les conditions de développement d'une éducation aux médias pour le formateur et l'apprenant. Nous nous appuyons sur la théorie historico-culturelle de Vygotski (1985) et la notion d'instrument psychologique. La méthodologie repose sur 15 entretiens d'auto-confrontation (Clot, 2008). Le débat, la formation, la recherche pro-active d'information et la pratique sont pour les enquêtés les ressources nécessaires à une éducation à la citoyenneté tout au long de la vie.

Mots-clés : Education aux médias, pratiques, décision électorale, jeunes adultes, messages médiatiques, instrument psychologique.

Media education and construction of the electoral decision of young adults at university

Marie Sophie Madiba

Laboratoire ICAR (Interactions, corpus, apprentissages et représentations)
Université Lumière Lyon 2
69007, Lyon, France
ms.madiba@univ-lyon2.fr

Abstract : This paper questions the role of practices and appropriation of mediatic messages by the young adults in learning on the construction of their electoral decision. How the way to consume information for those young adults has an incidence on the formation of their electoral decision and the construction of their citizenship education ? The issue is to contribute to a self-reflection of students on the skills, the devices and the conditions to develop a media education both for the teacher and the student. We based our study on the cultural-historical theory of Vygotski (1985) and the notion of psychological tool. The methodology is made of 15 auto-confrontation interviews (Clot, 2008). The debate, the training, the proactive research of information and the practice are needed resources for the students to have a citizenship education during the life.

Keywords : Media education, practices, electoral decision, young adults, mediatic messages, psychological tool.

Le rôle des médias dans la problématisation des questions démocratiques comme celle des élections présidentielles nous a conduits à interroger la place d'une éducation aux médias pour les jeunes adultes universitaires dans la formation de leur décision électorale. Durant les périodes des campagnes présidentielles, les citoyens tout comme les jeunes en apprentissage vont être exposés à une pluralité de messages médiatiques susceptibles d'avoir une incidence sur leurs manières de penser et d'agir. Les médias font partie des pratiques culturelles des jeunes via lesquelles ces derniers acquièrent en autonomie ou en groupe des savoirs non formels qu'ils en aient conscience ou non. Ils sont à cet effet considérés comme des « savoirs informels assez étendus qui résultent de l'écoute de la radio, la télévision, la lecture de la presse, de la fréquentation des salles de cinéma, des voyages faits en famille, de l'utilisation d'internet » (Mialaret, 2012 : 105). Le premier enjeu de cette communication est de participer au débat sur la place de l'éducation aux médias dans la prise de décision individuelle des acteurs au sujet des problématiques démocratiques. Le second enjeu est de contribuer à l'avancée de la réflexion sur les compétences, les espaces et dispositifs d'apprentissage pouvant favoriser une éducation aux médias pour le formateur et l'apprenant. L'objectif est de questionner le rôle des pratiques (formelles ou informelles) de jeunes acteurs en apprentissage et de leur appropriation des messages médiatiques dans la construction de leur décision électorale.

En effet, un des objectifs de l'éducation aux médias est de permettre le développement de la citoyenneté. Ce qui sous-entend une prise en compte notamment d'une « dimension politique, puisque le citoyen a un mot à dire dans le gouvernement de l'Etat ; [et d'une] dimension civique parce qu'elle suppose l'implication du citoyen dans le questionnement et le débat publiques » (Sebastião in Condette, 2017 : 115). À ce titre, Gonnet (1999 : 6) soutient que l'éducation aux médias constitue même une « initiation aux pratiques démocratiques » et contribue à l'exercice d'une pensée critique et des capacités d'autonomie des apprenants. Cependant, l'éducation aux médias constitue aussi « l'ensemble des processus pédagogiques et didactiques de développement des compétences et des savoirs spécifiques sur les médias, relativement à des objectifs sociaux, politiques, économiques ou culturels » (Landry, Roussel, 2018 : 35). Ainsi, elle fait appel à des compétences de natures plurielles : documentaires, sémiologiques, informationnelles, numériques, médiatiques, créatives et civiques. En outre, elle permet également de « favoriser la conscientisation, ainsi qu'un éventail d'apprentissages-lecture, analyse, interprétation, compréhension, évaluation de contenu, etc., quel que soit le média utilisé » (Agbobli dans Landry, Letellier, 2016 : 58). Néanmoins, Buckingham (cité par Corroy, 2003 : 39) considère que « l'éducation aux médias représente davantage un processus, au sein duquel la pensée critique et la créativité paraissent fondamentales ». Par ailleurs, les tenants des pédagogies actives (Freire, 2000) insistent sur le rôle d'une éducation fondée sur un esprit critique et un dialogue via les pratiques des apprenants. On distingue ainsi une variété d'approches (Piette, 1996) en éducation aux médias dont les angles d'analyse des compétences à maîtriser se différencient bien qu'ils soient complémentaires : culturelle, critique, éthique (Frau-Meigs, 2011), politique (Gonnet, 1999), des usages et gratifications (Blumler, Katz, 1974), sémiologique et sémio-didactique (Jacquinot, 2007), de littératie médiatique (De Smedt, Fastrez, 2011) et numérique (Buckingham, 2008). La diversité des compétences liées à l'éducation aux médias inscrites dans le socle de compétences à maîtriser conduit à poser le problème des ressources (formelles, non formelles et informelles) dont dispose chaque jeune acteur en formation via ses pratiques pour exercer sa citoyenneté. Dans quelle mesure les ressources issues des pratiques de jeunes adultes en apprentissage et leur appropriation des messages médiatiques participent-ils à la construction de leur décision électorale ? Quelle démarche autoréflexive adoptent ces acteurs sur la question de l'éducation aux médias au travers du récit de leurs pratiques ?

Afin de répondre à notre questionnement, nous nous appuyons sur la théorie historico-culturelle de Vygotski (1985) dans le but de questionner le rôle des pratiques sociales et des messages médiatiques dans la formation de la décision électorale des acteurs interrogés. Pour ce faire, nous ferons appel à la notion d'instrument psychologique entendu comme « une élaboration artificielle » visant à « exercer une influence sur le psychisme propre (ou celui des autres) ou sur le comportement » (Vergnaud, 2000 : 32 et 35). Nous nous demanderons donc comment la manière dont les jeunes adultes consomment l'information peut jouer un rôle dans la façon dont ils construisent leur décision électorale et leur éducation à la citoyenneté. En outre, nous adopterons également une perspective interactionniste (Vergnaud, Plaisance, 2012 : 107) afin d'intégrer le rôle « des phénomènes d'interaction, voire de renégociation entre les individus » intervenant dans la formation de leur avis électoral. Au plan méthodologique, nous avons une démarche qualitative dont l'objectif a été d'analyser et d'interpréter les pratiques, les représentations, mais aussi les appropriations des messages médiatiques de jeunes universitaires. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation auprès de 15 étudiants en licence des Sciences de l'éducation âgés de 19 à 25 ans entre le 20 février et le 16 mars 2017 à l'Université de Lyon. Nous avons trois garçons et 12 filles dont trois étudiantes de nationalité canadienne et 12 sujets de nationalité française. La démarche d'enquête semi-dirigée a nécessité d'avoir « une série de thèmes et de sous thèmes [qui ont été soumis à chaque] interrogé » (Desanti, Cardon, 2010 : 61) ». Le guide d'entretien était composé d'une question liée aux pratiques des acteurs et des questions relatives au rôle de l'éducation aux médias et des réseaux formels et informels d'éducation. De plus, nous avons choisi de réaliser des entretiens d'auto-confrontation avec comme support d'analyse des images de campagnes présidentielles des Unes de quatre journaux français (anonymisés) dans le but de favoriser la verbalisation et l'auto-réflexion des enquêtés sur leurs pratiques et leur processus de prise de décision. En effet, « l'entretien d'autoconfrontation constitue une méthode indirecte privilégiée, permettant au sujet d'analyser son activité dans la perspective de réélaborer les significations de son expérience vécue » (Clot cité par Moussay et Flavier : 2008).

Pratiques médiatiques et sociales des acteurs

La plupart des enquêtés adoptent une attitude plus critique à l'égard des contenus télévisés, car ceux-ci « véhiculent une culture populaire » liée à une passivité et ne fournissent « pas d'analyse ». Bien qu'ils soulignent l'insuffisance du nombre d'émissions de débat qu'ils ont la possibilité d'écouter, deux des enquêtés trouvent les débats « intéressants », car cela leur permet « de jalonner déjà un peu euh les idées » (sujet A¹¹¹) proposées par les différents candidats à l'élection présidentielle. Néanmoins le sujet B estime que les débats radiotélévisés de France inter sont d'un meilleur niveau, car le débat « de France 2, des paroles et des actes est bas, on rentre pas sur des trucs vraiment dans le cœur du sujet ». Cependant, les débats entre les membres de leur groupe d'appartenance et de référence au sujet des élections sont également pratiqués par les enquêtés. Bien qu'elle reconnaisse que les gens qui l'entourent sont susceptibles d'être influencés tout comme les médias, le sujet J affirme qu'elle « apprend beaucoup plus comme ça en communiquant que euh en intégrant l'information telle quelle en fait. Je [elle] trouve que ça amène à une certaine critique et on se fait notre opinion comme ça en confrontant les idées. Moi j'ai d'ailleurs changé d'avis [sur son vote] ». De même, le sujet N déclare qu'elle apprend et progresse dans la construction de sa pensée en affirmant que « ça fait avancer euh souvent les choses euh bah par exemple d'avoir les gens qui sont pas d'accord avec

111. Pour des raisons de confidentialité nous attribuons des lettres à chaque sujet interrogé

nous. Ils vont peut-être voir les choses sous un autre angle ou on va peut-être euh découvrir des points de campagne que nous on n'avait pas auxquels on n'avait pas finalement pensé. Donc que, on va y penser ». Cet intérêt des enquêtés pour les débats télévisés et les échanges avec d'autres interlocuteurs à propos des élections présidentielles montre la place des interactions sociales dans le développement de leur pensée politique. Ce qui conduit à suggérer l'idée d'une « genèse sociale de la conscience et du psychisme au travers d'activités réalisées avec autrui » (Rochex, 1997 : 106). Néanmoins, le sujet G (en double cursus en sciences de l'éducation et en institut d'études politiques) préfère parler des campagnes avec ses camarades de sciences politiques qui partagent les mêmes tendances politiques et préfère « éviter d'en parler avec la famille pour pas les froisser ». En revanche, pour le sujet H il n'est pas possible de discuter des élections présidentielles avec ses amis parce que « c'est tabou » et ils n'y voient pas l'intérêt. De la même manière, l'enquêté N affirme que sa famille n'accorde pas d'importance particulière aux élections, mais qu'elle essaie d'introduire le débat à ce propos. Les parents jouent un rôle dans le type de support consulté, car le sujet F consulte des journaux comme le quotidien régional *Le Progrès* et le journal d'opinion *Libération* qu'il retrouve chez ses parents. De même, le sujet B précise qu'il ne consulte pas certains médias télévisés comme TF1 en raison d'une « question d'éducation des parents qui sont plutôt de tendance X » et lui ont « toujours dit nous on n'aime pas regarder ce média là parce qu'il véhicule des idées de Z ¹¹². Ou on n'aime pas regarder ce média là parce qu'il n'est pas assez critique ». Toutefois, six enquêtés sur 15 affirment consulter et comparer de leur propre chef régulièrement plusieurs médias afin d'obtenir des informations sur les campagnes présidentielles en s'aidant parfois d'abonnement aux flux d'actualité de médias. A ce propos, le sujet L soutient que « le fait de consulter ne serait-ce que deux articles qui parlent de la même chose ; du *Monde* et du *Figaro*, ça nous permet déjà de comprendre ». Pourtant le sujet A préfère la presse indépendante et engagée plutôt que les médias de masse en s'exprimant de la sorte : « est-ce que Fakir (journal satirique et humoristique indépendant de gauche) est plus orienté que *Le Monde* euh ? Moi je suis pas sûr, c'est deux points de vue sur la société ! ...Moi il y en a un avec lequel je suis plus d'accord. Mais je suis pas sûr qu'il y en ait qui soit plus objectif entre guillemets que l'autre ! ». Le journal satirique *Le Canard Enchaîné* est également consulté par un des sujets d'étude qui affirme que celui-ci lui permet d'avoir des informations sur le passé des candidats aux élections présidentielles afin de faire une évaluation de ceux-ci. Des journaux alternatifs indépendants et d'investigation tels que *Médiapart* sont lus par le sujet L qui consulte parallèlement le journal mensuel d'opinion *Le Monde diplomatique*. La nature des supports consultés révèle alors un intérêt de certains enquêtés pour des supports aux angles d'analyse distincts.

Sur les réseaux sociaux, trois enquêtés consultent les publications de leurs amis qui relèvent d'actualités médiatiques ou encore de candidats politiques. Ce qui permet à certains d'entre eux de découvrir des informations qu'ils ne seraient pas allés rechercher personnellement, au point qu'une étudiante québécoise qui a affirmé ne pas consulter les médias français exprime sa gratification pour un réseau social en disant : « je dirai merci Facebook parce que tous les amis Facebook qui partagent les choses de la presse, d'actualité... Donc nous on voit ça. On clique dessus et on voit le lien. On dit comment des fois, il y a autant de choses ! ». Via le réseau social Twitter, l'enquêté N dit retrouver des informations sur les candidats politiques lorsque le sujet F affirme qu'elle s'abstient de s'abonner aux pages twitter de candidats à l'élection. Toutefois, via sa navigation sur Facebook, l'enquêté M révèle que les publications d'amis impliqués dans la campagne de certains candidats l'amènent à réexaminer sa décision électorale via ces dits : « sur Facebook, par exemple j'ai un ami qui est impliqué dans la campagne présidentielle de X. Donc, j'ai droit tous les jours à des images euh de X, tout ça. Et forcément ça m'influence un peu sur

112. Anonymisation d'Homme politique

mon choix, j'ai pas encore fait mon choix. Voilà ! ». Cependant le sujet B considère les réseaux sociaux comme un lieu « où on retrouve les prises de positions les plus aberrantes » même s'il affirme « j'y vais pour lire puis, fin, j'aime bien voir ». Deux enquêtés (A et F) construisent notamment leur éducation à la citoyenneté en participant aux campagnes présidentielles sur internet et au sein d'un parti politique. D'autres dispositifs peuvent aussi contribuer à une éducation critique aux médias.

Enjeux et dispositifs d'éducation aux médias

La capacité de développer un esprit critique est mentionnée comme un des enjeux de l'éducation aux médias par plusieurs sujets. À ce titre, le sujet G souligne que l'éducation aux médias « permettrait d'avoir une vision plus critique non seulement des médias, mais euh dans la vie de tous les jours ». Ce qui conduirait à mettre en œuvre un raisonnement valide et distancié au cours de différentes situations quotidiennes. De même, une autre enquêtée relève l'importance d'avoir un recul face aux médias, car elle a suivi dans son parcours universitaire un cours sur « la médiatisation dans le milieu scolaire » qui lui « a pas mal appris qu'il fallait quand même bien les relativiser (les médias), bien les porter à distance ». Ce qui montre le rôle des espaces formels dans la connaissance des enjeux des messages médiatiques. Des séances d'initiation à l'éducation critique aux médias constitueraient une occasion pour les apprenants et les formateurs de mieux connaître et développer la diversité des compétences afférentes. Elles pourraient être réalisées avec l'intervention de spécialistes praticiens en documentation, création numérique et informatique, sémiologie et journalisme. En recourant également au style d'enseignement (Therer, Willemart, 1984) incitatif (centré sur les apprenants et la matière), mais aussi au style coopératif (basé sur des travaux de groupe) lors de quelques séances d'enseignement, les formateurs pourront conduire les apprenants via des exercices pratiques à éprouver les différentes compétences pratiques, d'analyse, de questionnement, d'interprétation et d'évaluation. De plus, les formateurs peuvent partir des espaces non formels et informels des apprenants pour susciter chez ces derniers une démarche autoréflexive de leurs propres expériences. C'est notamment via des espaces non formels qu'un des enquêtés s'autoforme à travers la Chaîne YouTube Hygiène mentale¹¹³ créée dans le but de favoriser la distinction des informations, des sources fiables et le développement d'un esprit critique. Aussi, en recourant à une pédagogie active centrée sur les pratiques des apprenants, les problèmes et les écueils rencontrés par ces derniers, les formateurs pourront mieux les accompagner dans le partage et la réflexion sur leurs pratiques d'apprentissage. Ce qui pourrait contribuer à la formation de citoyens plus éclairés pour appréhender les langages médiatiques et développer en autonomie leur pensée et leur décision électorale. Afin de susciter le questionnement et l'implication dans les questions démocratiques, le sujet G a souligné toutefois le rôle d'une éducation à la citoyenneté adossée à une expérience au sein d'un parti politique en arguant que « peut-être qu'en parallèle de l'éducation politique, il faut essayer d'arriver à avoir des sortes d'initiation à la politique. Je ne saurai pas comment dire, mais disons pas euh pas forcément sous la forme scolaire. C'est généralement ce qui a tendance à rebuter un petit peu. Mais disons que ça, ça peut se trouver euh souvent c'est en pratiquant ». Aux suggestions d'une éducation aux questions politiques, s'ajoutent également un besoin de formation à l'éducation à l'image souhaité par le sujet H qui soutient que « ce serait intéressant d'avoir des cours de lecture, d'image de euh du recul face euh, face aux médias, euh face à la politique en général parce qu'à l'école on n'en parle

113. Dispositif « de Cours d'Autodéfense-Intellectuelle pour aider les enseignants à introduire la pensée critique dans leurs cours ».

pas du tout de la politique. C'est pas dans les deux heures d'histoire-géo qu'on a par semaine. Fin, là je suis en stage dans un lycée ». Cette suggestion montre un lien entre le futur métier de cette étudiante et son expérience de professeur stagiaire. Ce qui questionne ainsi les ressources et les supports dont elle pourrait disposer pour évaluer en toute autonomie les images, mais aussi celles issues des pratiques des futurs apprenants auxquels celle-ci peut être confrontée. Dans ce sens, l'enquête O précise que l'enjeu d'une éducation à l'image est d'avoir un jugement vérifiable et approprié à la fois pour les enfants et les adultes en déclarant qu'elle « pense que c'est même pour les enfants, pour leur bien à eux et pour leur euh bonne opinion, et [celle d]es adultes ».

Conclusion

Les pratiques, les attitudes et les représentations des acteurs interrogés montrent des nécessités de débattre et confronter les idées, de s'informer, d'enquêter et de décoder les fausses informations. Bien que certains enquêtés ne disposent pas de toutes les compétences en éducation aux médias, six sujets possèdent des ressources non formelles, informelles et très peu de ressources formelles pour construire leur pensée politique. La formation à l'éducation aux médias et aux questions démocratiques des enquêtés se construit via des échanges et des recommandations d'instances de socialisation (famille, amis, camarades, école, médias et chaîne non formelle, réseaux sociaux et partis politiques). Si pour trois sujets d'étude l'éducation aux médias et à la citoyenneté requiert plutôt une démarche pro-active individuelle, l'enquête M a convoqué la difficulté de s'intéresser aux questions démocratiques sans être accompagné. Deux enquêtés aussi ont souligné leur souhait d'avoir une éducation à l'image. Ce qui témoigne des besoins de formation en autonomie ou par le biais d'un suivi. Plusieurs sujets d'étude manquent aussi de ressources didactiques pour développer les compétences sémiologiques destinées à l'analyse et l'interprétation des messages médiatiques. L'ensemble des analyses n'a pas permis d'aborder les compétences techniques et créatives en éducation aux médias. Néanmoins, les résultats ont contribué à susciter chez les différents acteurs une réelle démarche autoréflexive sur leurs pratiques, leurs besoins et les dispositifs qui pourront dans le futur participer à leur formation tout au long de la vie. Les messages médiatiques n'orientent pas la décision de vote des acteurs, mais leur permettent pour certains de connaître, d'évaluer et de comparer les idées des candidats, de s'informer sur le fonctionnement de la vie économique et socio-politique du pays. Les pratiques sociales, les réseaux informels et non formels d'éducation participent tout autant, voire même plus que les pratiques médiatiques à la formation de la décision électorale de jeunes adultes en apprentissage.

RÉFÉRENCES

Agbobl C., 2016, « Concepts et préceptes clés », pp. 49-66, in : Landry N., Letellier A-S., *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement*, Les Presses de l'Université de Montréal.

Blumler J., Katz E., eds, 1974, *The Uses of Mass Communications : Current Perspectives on Gratifications Research*, Beverly Hills, Sage Publications.

Bronckart J.-P., Schneuwly B., 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé.

Buckingham D., 2008, « Defining digital literacy : what do young people need to know about digital media ? » in Lankshear C., Knobel M., dir, *Digital literacies concepts, policies and practices*, Oxford, Peter Lang, pp. 73-91.

Buckingham D., 2003, *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge, Polity Press.

Clot Y., 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

Condette S., 2017, *Éduquer aux médias en Europe : enjeux et propositions pour la formation*, Éd. Universitaires Européennes.

Corroy-Labardens L., Roche É., Savignac E., eds, 2017, *Education aux médias et pédagogies innovantes : enjeux et perspectives interculturelles*, Publibook.

Corroy-Labardens L., 2016, *Éducation et médias : la créativité à l'ère du numérique*, Éd. ISTE. p. 53.

Desanti R., Cardon P., 2010, *Initiation à l'enquête sociologique*. Rueil-Malmaison, Éd. ASH.

Frau-Meigs D., 2011, *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : du bon usage des contenus et comportements à risque*. Éd. Érès CEMÉA.

Freire P., 2000, *The pedagogy of the oppressed*, New-York, Continuum.

Gonnet J., 1999, *Éducation et médias*, Presses universitaires de France.

Jacquinet G., 2007, « Éducation et communication à l'épreuve des médias ». *Hermès, La Revue*, 48 (2), pp. 171-178.

Landry N., Roussel C., 2018, « Articuler éducation aux médias et citoyenneté : une analyse du Programme de formation de l'école québécoise préscolaire-primaire », 80, *Lien social et Politiques*, pp. 34-51.

Landry N., Letellier A.-S., 2016, *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement*, Les Presses de l'Université de Montréal.

McCombs M. E., Shaw D. L., 1972, « The Agenda-Setting Function of Mass Media », *The Public Opinion Quarterly*, 36 (2), pp. 176-187.

Mialaret G., 2012, *Pour l'éducation : recueil de quelques textes significatifs sur des aspects actuels et souvent méconnus de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

Moussay S., Flavier E., 2014, « L'entretien d'auto-confrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe », *Revue canadienne de l'éducation*, 2014, 37 (1), pp. 96-119.

Piette J., Giroux L., 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*. L'Harmattan.

Plaisance É., Vergnaud G., 2012, *Les sciences de l'éducation*, Découverte.

Rochex J-Y., 1997, Note de synthèse [L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle]. Dans *Revue française de pédagogie*, 120 (1), pp. 105-147. Accès : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1161.

DOI : 10.3406/rfp.1997.1161

Sebastião P., 2017, « Citoyenneté culturelle, médias numériques et politique de la vie quotidienne », pp. 113-135, in : Condette S., *Éduquer aux médias en Europe : enjeux et propositions pour la formation*, Éd. Universitaires Européennes.

Therer J., Willemart Cl., 1984, Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo, Education Tribune Libre, in *Probio Revue*, 1984, 7 (1).

Vergnaud G., 2000, *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*, Hachette éducation.

**LE DISPOSITIF « 2+4H KIDS AND CO ».
UNE OPPORTUNITÉ DE FORMATION POUR LES PARENTS
DANS LA SOCIÉTÉ NUMÉRIQUE**

Arnauld Séjourné

CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes)
Université de Nantes
F-44000
arnauld.sejourne@univ-nantes.fr

Mathilde Miguet

CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes)
Université de Nantes
F-44000
mathilde.miguet@univ-nantes.fr

Chen Yu Chen

CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes)
Le Mans Université
F-72000
yu-chen.chen@univ-lemans.fr

Résumé: Cet article présente les résultats d'une étude en cours portant sur l'Éducation aux médias, à l'information et à la culture numérique du public adulte, et en particulier des parents. La recherche vise à mieux comprendre la manière dont ils accompagnent leurs enfants et leurs possibles attentes tout en tenant compte de la manière dont ils se représentent ces technologies et leurs usages. La démarche est qualitative et exploratoire ; les données proviennent d'une enquête de terrain menée auprès de parents présents à des ateliers d'éducation au numérique du « 2+4h Kids and Co ». Les résultats contribueront à identifier de nouvelles stratégies d'organisation en vue de faire de ce dispositif un espace d'apprentissage co-construit entre les parents, les enfants, les adultes, les citoyens, ainsi que les acteurs de la formation, institutionnels ou associatifs, pour une culture numérique pour tous.

Mots-clés: Médiation parentale, culture numérique, accompagnement, dispositif de formation, coéducation, compétences numériques.

" 2+ 4 KIDS AND CO":
a training opportunity for parents in digital society

Arnauld Séjourné

CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes)
Université de Nantes
F-44000
arnauld.sejourne@univ-nantes.fr

Mathilde Miguet

CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes)
Université de Nantes
F-44000
mathilde.miguet@univ-nantes.fr

Chen Yu Chen

CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes)
Le Mans Université
F-72000
yu-chen.chen@univ-lemans.fr

Abstract: This article presents the first results of a study conducted in the field of Media, Information and Digital Culture literacies for adults and more particularly parents. Based on the work produced in the area of sociology of uses, this research aims at a better understanding of the link between parents and digital technologies, when practicing and expecting to guide their children. This is a qualitative and exploratory approach, in which the data come from a field survey with parents who participated in digital educational workshops for "2+4h Kids and Co". The results will help us to identify new strategies in order to organize differently and transform this animation into a co-built learning process space between parents, children, adults, citizens, as well as participants in institutional or non-profit training. The aim being to work on a digital culture for everyone.

Keywords: Parental mediation, digital culture, guide, training programme, coeducation, digital skills

Cet article se propose de présenter les premiers résultats d'une étude de terrain portant sur le domaine de l'Éducation aux médias et à l'information (Émi) et de la culture numérique des adultes et en particulier des parents. Inscrite dans une logique de recherche-action et pluridisciplinaire, l'étude vise à apporter un éclairage sur la re-conception du dispositif « 2+4h Kids and Co »¹¹⁴ dans la perspective de faire de celui-ci une opportunité de formation pour les parents, acteurs primordiaux pour le développement d'une société numérique de la connaissance.

La première édition de « 2+4h Kids and Co » est lancée dès 2017 par l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) de l'académie de Nantes (France). En plus d'un défi pluridisciplinaire lancé à des classes de cycle 3, le dispositif aboutit sur un évènement, proposant une variété d'ateliers gratuits et tous publics. Les objectifs étaient à la fois de sensibiliser à l'algorithmique des enfants de 4 à 14 ans et de créer un possible espace de discussion/formation à destination des (futurs) enseignants avec les animateurs des ateliers ainsi qu'entre les participants. Ce dispositif s'inscrivait pleinement dans les attentes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture concernant la sensibilisation et l'initiation à la programmation simple¹¹⁵ dès l'école primaire ; soit, associer les deux mouvements de coder-décoder proposés par Dominique Cardon (Cardon, 2019 : 9). Au cours des deux éditions suivantes, l'offre des ateliers s'est enrichie en intégrant le domaine de l'Émi grâce à la participation de plus en plus nombreuse d'acteurs éducatifs du territoire ; institutionnels¹¹⁶, associations nationales et régionales¹¹⁷. Destinés d'abord aux enfants et aux adolescents, ils ont intégré ensuite les parents lors de la troisième édition (mai 2019). Une quarantaine de parents étaient inscrits sur plus de 70 sessions d'ateliers lors de cette édition ; ce qui était bien peu par rapport aux nombres de sessions envisagées. Force est de constater que leur présence consistait principalement à assurer la bonne participation de leur(s) jeunes enfant(s), tout en se tenant en retrait. Toutefois, certains se montraient intéressés en suivant les activités à côté de leurs enfants. Comment alors accueillir les parents, parties prenantes dans ce processus d'éducation à une culture numérique, les aider à trouver leur place auprès des animateurs dans le dispositif ?

Nos observations du terrain conduisent à repenser le projet « 2+4 kids and Co » en considérant les parents comme un public cible à part entière dans la démarche de conception. S'inscrivant dans ce contexte, cette étude vise à explorer ce nouveau périmètre d'intervention permettant d'enrichir les rouages du développement d'une culture citoyenne « à l'ère du numérique » (Donnat, 2009).

Dans un premier temps nous délimiterons le champ de cette recherche et exposerons les questions adossées à cette étude. Dans un deuxième temps, nous expliciterons la méthodologie employée. Enfin, les premiers résultats seront présentés, ainsi que les suites pressenties.

114. <https://www.24hkidsandco.fr/ateliers.php>, consulté le 12 novembre 2019.

115. Domaine 1 du socle « langage pour penser et pour communiquer » -B.O 17-23 Avril 2015.

116. Le réseau Canopé, la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale 72.

117. Les Petits Débrouillards, les Francas, la Ligue de l'enseignement, les Céméa, Maine Science, Libre Educ.

Délimitation du champ et questions de recherche

L'introduction des objets techniques dans l'espace familial perturbe, modifie, transforme (Le Douarin, 2007) la culture familiale qui, en retour, révèle la manière dont la famille leur donne sens. L'organisation des espaces intégrant ces technologies est révélatrice de « modalités différentes de construction de la vie commune » (Jankeviciute-Brochet, 2016 : 67). Ces technologies numériques contribuent à la modification de l'écosystème éducatif familial du fait de l'élargissement de l'espace au sein même des foyers en permettant ainsi « d'être à la fois ici et ailleurs » (Francis, 2016 : 8) avec la famille, tout en étant en interaction avec d'autres ou avec d'autres contenus pour se divertir, apprendre, se construire (Boyd, 2014). Les enfants, naviguant avec autonomie dans les territoires publics des adultes, peuvent ne plus être isolés dans le monde de l'enfance, (Nunes de Almeida et al., 2015 : 34). Comme le souligne Francis (op.cit.) cela donne lieu à un défi majeur pour l'éducation familiale. Cette situation peut mettre à l'épreuve le système éducatif des parents et donne lieu à la construction de nouveaux liens familiaux. Les technologies numériques, sources d'apprentissage et de possibles dangers rendent visibles différentes tensions dans la médiation parentale (Fontar et al., 2018 ; Lefebvre, Jehel, 2012). Celles-ci sont non seulement liées aux risques perçus, mais aussi aux représentations des adultes concernant les outils et leurs usages : autonomie laissée ou revendiquée / contrôles des usages, responsabiliser / surveiller-contrôler. Les médiations parentales en tant que pratiques d'accompagnement que les parents mettent en place pour contrôler, superviser, ou interpréter le contenu des médias peuvent s'exprimer de trois manières (Berdot-Talmier, Zaouche Gaudron 2017 : 5) :

- 1) la « médiation active » qui englobe toute forme de communication entre les parents et l'enfant à l'égard du contenu médiatique ;
- 2) « la médiation restrictive » qui suppose la présence de règles d'utilisation ou de restriction (fréquence, le lieu d'utilisation et l'utilisation de ce média) lors d'activités en ligne risquées ;
- 3) la « *co-visualisation/co-utilisation* » où le parent est présent et/ou participe délibérément à l'activité avec son enfant, surveillant ainsi ses utilisations.

Comme la littérature le laisse supposer (Jankeviciute-Brochet, op. cit. ; Jehel 2012 ; Tisseron 2012, ; Berdot-Talmier, Zaouche Gaudron, op.cit. ; Nunes de Almeida et al., op.cit.), la médiation active serait celle à privilégier et cela pour plusieurs raisons. Les usages des technologies contribueraient à des dynamiques interactionnelles au cours desquelles d'une part les enfants viendraient en aide aux parents pour s'initier à ces technologies (retro-socialisation) et d'autre part les parents, à l'inverse, transmettraient aux enfants les savoirs scolaires ainsi que d'autres compétences dans le champ de l'Émi. Pour Nunes de Almeida (op.cit. : 20) la famille est potentiellement un lieu « de l'innovation, d'entraînements intenses et de diffusion des compétences numériques des enfants ». Toutefois, selon les contextes familiaux, ces processus peuvent, ne pas/ou peu, s'exprimer du fait en particulier du fossé culturel lié au domaine de l'Émi (Auverlot et al., 2011). Si les enfants sont accompagnés via l'institution scolaire pour devenir des cybercitoyens¹¹⁸, quels rapports entretiennent les adultes avec l'Émi ?

118. « un citoyen libre, éclairé et responsable, capable de s'informer, de se cultiver, d'exercer sa sensibilité et son esprit critique, et d'agir de manière autonome « dans la société contemporaine de l'information et de la communication », <https://eduscol.education.fr/cid98362/l-emi-et-les-nouveaux-programmes-cycles-2-et-3.html>, consulté le 15 mars 2020.

L'Émi intègre les compétences cognitives, métacognitives (développement de la pensée critique, analyse de texte, réflexivité sur les processus d'apprentissage et de connaissance), auxquelles s'ajoute de nouvelles compétences techniques et des compétences comportementales (responsabilité, prudence, éthique) dans un contexte prônant la création participative et collaborative (Jenkins et al., 2009). Si l'éducation aux médias : « n'exclut pas d'emblée une démarche de formation offerte aux adultes, il est généralement assez consensuel, [qu'elle] vise d'abord les enfants, les adolescents et les jeunes adultes » (Landry, Basque, 2015). Or comme le fait remarquer Richard-Emmanuel Eastes, une des formes de la culture numérique correspondant essentiellement aux méta-savoirs qui portent sur les enjeux du numérique et en particulier sur les enjeux du web (des réseaux sociaux et des big data) « manque notamment le plus aux parents lorsqu'elle porte sur les risques, dangers et addictions liés aux web »¹¹⁹. Depuis quelques années, les recherches s'intéressent aux parents conscients de leurs responsabilités vis-à-vis des enfants (Jehel 2012, 2015) dans cette éducation aux médias. Ces dernières révèlent la nécessité de les accompagner (Francis, op.cit.). Il s'agit alors de mieux saisir sur quoi et comment envisager la formation du citoyen dans la société numérique. Celle-ci doit être entendue comme la capacité de l'individu à participer à la société numérique en ayant les compétences, connaissances et savoirs nécessaires (littéracies) au maniement quotidien des outils et réseaux numériques (Greffet, Wojcik, 2014).

Cette étude propose d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Quels rapports ont les parents avec le numérique et les écrans au regard de leurs représentations sociales (Jodelet, 1991) ainsi que dans leurs usages sociaux (Jouët, 2000 ; Proulx, 2015) ?
- Quelles sont les formes d'accompagnement parental concernant l'Émi ?
- Comment les parents se représentent le dispositif « 2+4h Kids and Co » dans cette visée d'éducation aux médias ?

Méthodologie

Notre démarche est, de type sociologique, majoritairement qualitative et exploratoire. Tout d'abord, à partir de la liste des inscriptions de l'édition 2019, nous avons identifié les parents acceptant de participer à notre étude :

	Profession	Sexe	Age
1.	Informaticien	M	39
2.	Sans emploi	F	37
3.	Éducateur spécialisé	M	51
4.	Informaticien	M	37
5.	Éducatrice	F	45
6.	Éducatrice	F	37
7.	Cadre juridique	M	45
8.	Administrative	F	43
9.	Enseignante	F	45
10.	Enseignante	F	48

Tableau 01. Profil des parents participant à l'étude

119. <https://theconversation.com/le-numerique-en-culture-s-73780>, consulté le 20 décembre 2019.

Suite à une première prise de contact, les parents répondent à un questionnaire en ligne avant la passation de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996). Ce questionnaire permet de recueillir des données concrètes et quantifiables (la constitution du foyer, l'équipement numérique à la maison, les usages). Enfin, des entretiens semi-directifs sont menés à partir d'un guide construit autour des trois thématiques suivantes :

Profil des parents inscrits : profil socioprofessionnel, compétences en lien avec le numérique, représentations sociales sur l'informatique, le numérique ;

Manière dont les parents accompagnent leur enfant (dans le cadre de 2+4h kids and Co), et plus globalement sur les usages « des écrans » et l'identification des problèmes, des questions que soulèvent les « écrans » dans le contexte familial ;

Thématiques que les parents souhaiteraient voir proposées dans les ateliers.

Résultats

L'analyse des données recueillies nous permet d'avancer quelques résultats en réponse à nos questions de départ.

Le rapport au numérique des parents

Chaque parent interviewé manifeste un rapport ambivalent avec le numérique issu de ses représentations et de ses pratiques sociales. Pour certains, utilisateurs « réguliers » à la fois dans leur vie personnelle et professionnelle, et qui se positionnent comme expérimentés, le numérique est synonyme de « progrès », de « savoir » et de « lien social » pour la société comme pour le milieu familial ; pour d'autres, dont l'usage est centré sur des activités du quotidien (recherche d'informations (recettes, tutoriels) et démarche administrative) et qui se présentent comme ayant un niveau de compétence « élémentaire », ils opposent la société numérique au fonctionnement humain par ses caractéristiques d'« immédiateté » et de « virtualité ». Bien que le numérique facilite leur vie de tous les jours, il est aussi source « de conflits » et « d'inquiétudes » dans le milieu familial.

Pratiques d'accompagnement réactives

Accompagner les enfants est une pratique citée par tous les parents rencontrés. Cette pratique prend des formes de médiations présentées dans la première partie de l'article : discussions, négociation d'un cadre temporel (médiation active), règles d'utilisation, le contrôle des informations/jeux accessibles (médiation restrictive) et moments de partage autour des écrans (co-visualisation). S'il est plus naturel de partager l'écran de télévision ou autour de sites de cuisine, jouer aux jeux vidéo avec les enfants semble moins évident et peut demander un effort certain : « Pour les jeux, ils nous montrent souvent, mais on n'a pas de temps (...), franchement, ça ne me passionne pas du tout ». Il est utile de noter que tout en étant conscients de son importance, la plupart des parents optent pour une posture réactive dans l'éducation aux médias et à l'information de ses enfants. D'une part, bien qu'ils saisissent volontairement des occasions (conférence, séminaires, atelier...) pour s'informer ou se former, les parents interviewés confirment ne pas opérer une démarche active de veille ou d'occasions de formation. D'autre part, à la maison, les discussions sont souvent impulsées par les enfants qui apportent de nouvelles matières (nouveaux jeux-vidéo, chaînes *youtube*) ou par les abus d'utilisation. Les parents indiquent souvent que leurs questionnements et recherches

d'informations évoluent avec l'âge et les usages de leur enfant. Ils ne se positionnent pas de manière proactive et préfèrent attendre « d'être concernés par les réseaux sociaux », si leur enfant a moins de 13 ans. Enfin, les règles et les limites posées sont différenciées au sein d'une même famille selon les enfants qui peuvent être plus ou moins attirés par les activités liées aux écrans (Jankeviciute-Brochet, op.cit.). Face à des « négociations permanentes » ou des « débordements par rapport aux règles », les parents manifestent leur crainte d'un impact négatif du numérique : enfermement, danger des réseaux sociaux et dégradation de l'ambiance familiale. Au détriment de la qualité de la relation parent-enfant, la confiance et les dialogues laissent la place au contrôle forcé et au conflit permanent : « Je lui bloque, il n'a plus accès à son téléphone ; ça été une mesure ferme suite à des tensions sur l'utilisation de son téléphone ; je sais que j'ai verrouillé trop, mais je n'ai pas trouvé d'autre solution ». Le questionnement partagé se résume à cet énoncé d'un parent : « comment accompagner sans interdire et sans conflit ? » Il est cependant utile de préciser que si pour certains, il s'agit d'aider les enfants à se protéger, de limiter leurs usages ou d'éviter une forme « d'addiction » ; pour d'autres, l'objectif est tout autre : « dans l'avenir le numérique sera très présent. La vraie crainte, c'est qu'il soit incapable de prendre le wagon, qu'il n'ait pas assez de connaissances, de compétences numériques pour son futur métier ».

Une place peu définie dédiée aux parents dans les ateliers

La participation à l'évènement est présentée et vécue comme une « sortie familiale », laquelle a été bien accueillie du fait de l'intérêt des enfants pour la thématique. Présupposant que les ateliers sont plutôt « fléchés enfants », les parents disent ne pas avoir d'attentes particulières ou de besoins d'accompagnement. Bien que l'idée de pouvoir assister à des mini-conférences animées par des adolescents ou des enfants sur des expériences vécues telles que le harcèlement sur les réseaux sociaux ait été évoqué. Certains parents se sont mis « en retrait, juste pour vérifier s'il est dans le bon atelier, si tout se passe bien ». D'autres parents tentent de suivre les ateliers avec leurs enfants et trouvent un écho à leur curiosité personnelle, comme en témoigne cette mère : « Au bout d'un moment c'est le papa qui se retrouve en enfance au milieu des robots ». Enfin, tout en partageant le regret de ne pas avoir pu interagir avec son fils durant les ateliers, un parent éducateur de métier affiche que « c'est aussi l'occasion de voir comment je peux accompagner mon fils et mes jeunes au boulot ».

Le rapport des parents au numérique intervient dans la façon dont ils acceptent la place que prend le numérique dans le contexte familial et par conséquent la manière dont ils accompagnent leurs enfants. Le numérique, par son univers infini, par son « format écran » et par son caractère indispensable à l'avenir, concourt considérablement à la complexification des missions éducatives que les parents s'attribuent. Conscients des enjeux, positifs comme négatifs, les parents sont disposés à faire évoluer leurs pratiques d'accompagnement. Ces dernières, souvent mises en place sur mesure et au fur et à mesure, répondent à des visées variées : retrouver la sérénité dans l'ambiance du foyer, protéger les enfants, accompagner le développement des compétences numériques, développer les attitudes d'esprit critique et de responsabilisation. Un dernier point qui interroge est celui du lien quasi inexistant entre ce qui se fait ou pas à l'école et à la maison sur ces questions d'Émi et de culture numérique.

Conclusion

Si l'importance de l'éducation parentale dans l'éducation à la culture numérique des enfants n'est plus à rappeler, les parents relèvent encore aujourd'hui d'un public peu ciblé dans les projets de formation, formels ou informels. De plus, cette étude laisserait penser d'une part que les parents

connaissent peu les objectifs et les pratiques médiatiques dans le contexte scolaire ainsi que la variété des ressources sur lesquelles ils pourraient se former et sensibiliser leurs enfants. Ceci resterait à être confirmé par une enquête plus large (public, territoire) permettant aussi d'identifier plus précisément leurs compétences dans le champ de l'Émi. D'autre part, le témoignage des parents quant à leur rôle durant les ateliers permet d'identifier le peu de place qui leur est faite. Cela peut s'avérer fondamental pour qu'ils puissent s'impliquer, que leurs compétences soient reconnues, dans une possible perspective d'encouragement de leur pouvoir d'agir dans cette dynamique éducative (Asdih, 2017). De plus, un recueil des perceptions des différents partenaires de l'évènement à ce sujet contribuerait à développer un regard commun sur l'aménagement possible d'une démarche de coéducation. Ainsi, ces premiers éclairages sur les profils et les pratiques nous conduisent à avancer trois pistes de réflexion que nous présentons succinctement ci-dessous.

La démarche globale consiste à élargir le dispositif d'accompagnement « 2+4 Kids and Co » aux parents que nous décrivons à la fois comme les accompagnateurs au quotidien de la future génération, et comme eux-mêmes en tant que citoyens de la société d'aujourd'hui.

- La première piste permettrait au parent d'identifier la diversité des partenaires qui lui sont accessibles dans cette éducation ainsi que leur complémentarité. Comme le rappelle Francis (Op. cit.), « l'éducation familiale se rapporte d'une part aux pratiques éducatives au sein des familles et, d'autre part, aux programmes et interventions concernant et associant les parents pour les accompagner, les soutenir, les former, les aider, voire les suppléer. » Puis, il s'agirait d'étendre non seulement les périmètres des interventions en termes de contenus, dans l'objectif d'initier les parents à la connaissance de ce qu'est l'éducation aux médias et à l'information, mais aussi de partager les objectifs des ateliers.
- Repenser le format et l'animation constitue la seconde piste : il s'agit de transformer les ateliers, jusqu'ici perçus et vécus comme réservés aux enfants, en moments de partage et de co-apprentissage entre parents qui peuvent aussi être « grands-enfants », mais aussi avec les enfants, « potentiels tuteurs » de leurs propres parents.
- Enfin, une place particulière pourrait être faite aux pratiques des parents comme ressources mobilisables et complémentaires dans une approche de coéducation.

Les résultats de cette recherche contribueront à la co-construction d'un dispositif d'accompagnement capable d'articuler idéal, fonctionnel et expériences subjectives des acteurs (Albero, 2010). Ils mettent en avant qu'accompagner les parents à passer d'une logique « défensive » à une logique « émancipatrice » s'impose comme un enjeu majeur pour réussir l'Éducation aux médias et à l'information pour tous dans la perspective durable de la citoyenneté numérique.

RÉFÉRENCES

Albero B., (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation : Rationalités, modèles et principes d'action, *Éducation et didactique*, Vol.4 (1),), PUR, pp.7-24. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>

Asdih C., (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation*, 153(1), pp.31-36. doi:10.3917/admed.153.0031.

Auverlot D., Hamelin J., Lejeune E., Loyer J-L., Rivière L. Schaff C., (2011). Le fossé numérique en France [En ligne]. Paris : Centre d'analyse stratégique, 2011. (La documentation française). Consulté à l'adresse : http://www.refondonslecole.gouv.fr/wpcontent/uploads/2012/07/rapport_du_centre_d_analyse_strategique_le_fosse_numerique_en_france_2011.pdf

Berdot-Talmier L., Zaouche Gaudron C., (2017). Les technologies numériques de l'information et de la communication dans l'espace familial. Aubeline Vinay. La famille aux différents âges de la vie : approche clinique et développementale, Dunod, pp.133-141, *Univers psy*, 978-2-10-076505-8. hal-02150372

Boyd D., (2014). C'est compliqué : les vies numériques des adolescents, trad. de l'américain par H. Le Crosnier, Caen, Éd. C&F, 2016.

Cardon D., (2019). Culture numérique, Paris, Presses de Science Po.

Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique: Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études*, 5(5), 1-12. doi:10.3917/cule.095.0001.

Fontar B., Grimault-Leprince A., et Le Mentec M., (2018). Dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents, *Enfances Familles Générations* [En ligne], 3 Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/efg/5042>

Francis V., (2016). Éducation familiale et technologies numériques : défis et enjeux de la recherche. , *Education & Formation*, Université de Mons, n°e-306, pp. 7-16.

Greffet, F. & Wojcik, S. (2014). La citoyenneté numérique: Perspectives de recherche. *Réseaux*, 184-185(2), 125-159. doi:10.3917/res.184.0125.

Jankeviciute-Brochet L., (2016). Usages d'Internet au sein de la famille. Entre individualisation et pratiques collectives, *Education & Formation*, Université de Mons, n°e-306, pp. 65-78 Consulté à l'adresse : <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=25&idRes=263>

Jehel, S. (2012). Comment la faiblesse de la médiation parentale sur Internet favorise chez les préadolescents le développement d'une pensée magique. *Enfances & Psy*, 55(2), 40-50. doi:10.3917/ep.055.0040. Jehel S., (2015). Les pratiques des jeunes sous la pression des industries du numérique, *Le Journal des psychologues*, 331-9, pp. 28-33.

Jenkins H., et al., (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*, Cambridge, MA : MIT Press.

Jodelet D., (1991) *Les représentations sociales*, (2e édition), Paris, PUF.

Jouët J., (2000). Retour critique sur la sociologie des usages, *Réseaux*, n°100, France Télécom-Hermès Sciences Publications, pp. 487-521. Consulté à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2235?em_x=22

Kauffann J-C., (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

Landry N., Basque, J., (2015). *L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication*, *Communiquer [En ligne]*, 15 |, Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/communiquer/1664>.

Le Douarin, L. (2017). La conjugalité dans (tous) ses états ! Usages des tic, couple conjugal, couple parental. *Dialogue*, 217(3), 17-30. doi:10.3917/dia.217.0017.

Lefebvre P., Jehel S., (2012) Parents ou médias, qui éduque les préadolescents ? Enquête sur leurs pratiques : TV, jeux vidéo, radio, Internet , *Politiques sociales et familiales*, n°107, pp. 107-109, Consulté à l'adresse : https://www.persee.fr/docAsPDF/caf_2101-8081_2012_num_107_1_2681_t11_0107_0000_1.pdf.

Nunes de Almeida, A., Delicado, A. & de Almeida Alves, N. (2015). Les enfants et Internet à la maison : familles et rapports générationnels en mutation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 37(1), 17-37. doi:10.3917/rief.037.0017.

Proulx S., (2015). La sociologie des usages, et après ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication [En ligne]*, 6 |, Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rfsic/1230> ; doi : 10.4000/rfsic.1230.

Tisseron, S. (2012). Le danger de la fracture d'usage. *Les Cahiers Dynamiques*, 55(2), 49-55. doi:10.3917/lcd.055.0049.

POPULARIZING SCIENCE: THE CASE OF YOUTUBE CHANNEL «WHAT THE FACT?!»

Pantelis Vatikiotis

Panteion University of Social and Political Sciences
Department of Communication, Media and Culture
176 71, Athens, Greece
p.vatikiotis@panteion.gr

Abstract : The paper draws on the fusion of science and entertainment, probing into popular science communication through online video. It begins by mapping the field of communicating science, highlighting then the emerging terrain of popular science videos on YouTube. Accordingly, it analyses a case study on Greek YouTube, evaluating critical issues raised when embracing entertainment as a vehicle for science communication in user-generated content practices. The paper argues that the capacity of popular science web video to convey the excitement of science to non-expert audiences sets further challenges for the integration of science with popular culture. To this end, it sketches constructive ways of approaching this integration in normative and empirical terms.

Keywords: science, popular culture, storytelling, YouTube, web videos

Populariser la science ; le cas du canal YouTube : « What the fact? »

Pantelis Vatikiotis

Panteion University of Social and Political Sciences
Department of Communication, Media and Culture
176 71, Athens, Greece
p.vatikiotis@panteion.gr

Résumé : Le papier s'appuie sur la fusion de la science et du divertissement, explorant la communication scientifique populaire à travers la vidéo en ligne. Il commence par cartographier le domaine de la communication scientifique, en mettant en évidence ensuite le terrain émergent des vidéos scientifiques populaires sur YouTube. En conséquence, il analyse une étude de cas sur le YouTube grec, évaluant les problèmes critiques soulevés lors de l'adoption du divertissement comme véhicule de communication scientifique dans les pratiques de contenu généré par les utilisateurs. Le papier fait valoir que la capacité de la vidéo Web de science populaire à transmettre l'excitation de la science à des publics non experts pose de nouveaux défis pour l'intégration de la science dans la culture populaire. À cette fin, il esquisse des façons constructives d'aborder cette intégration en termes normatifs et empiriques.

Mots clés: science, culture populaire, narration, YouTube, vidéos Web

Science has gradually entered the realm of popular entertainment (blockbuster movies, novels) in terms of enhancing the storytelling (scientists contribute as advisors to the integration of scientific aspects into entertainment programs), as well as becoming a topic of interest itself in the agenda of the entertainment industry (e.g. the production of films with scientific content, and nonfiction novels with a science focus). Such an intersection of the entertainment industry with science has raised questions regarding the extent to what the popularization of science may enhance the engagement of the public with it. Surveys show that science-related entertainment media draws a diverse audience, and viewers tend to see these programs as giving a positive impression of work in science, helping rather than hurting their understanding of it (Pew Research Center, 2017; National Science Foundation, 2018). At the same time, scientific organizations develop initiatives that aim at bringing together entertainment industry professionals with scientists and engineers. Indicative are here the Science and Entertainment Exchange program in the US, and the *Science and Entertainment Laboratory* in the UK, which attempt to enrich the blending of entertainment and science¹. For the science, such collaborations may influence depictions of scientific agents, knowledge and public identity in the mass media, and raise awareness to the public about scientific issues.

On the other hand, there are several objections to the fusion of science and entertainment. Generally, the nature of the scientific content (collection of facts) seems incompatible to the storytelling (narrative) form of entertainment programs. In particular, logical-scientific and narrative formats differ in: their direction of generalizability («deductive reasoning» versus «inductive reasoning»), their reliance on context («context-free» versus «context-dependent»), and their standards of legitimacy («accuracy of claims» versus «verisimilitude of situations») (Dahlstrom, 2014: 13614-13615). Still, studies reflecting on these differences of understanding and comprehending information («paradigmatic processing» versus «narrative processing») suggest that narrative processing is generally more efficient; «narratives seem to offer intrinsic benefits in each of the four main steps of processing information: motivation and interest, allocating cognitive resources, elaboration, and transfer into long-term memory» (ibid. : 13615, citing Glaser, Garsoffky, Schwan, 2009). In any case, the benefits of narrative style cannot but taken into consideration when it comes to communicate science to the general public. Both scientists and non-experts do experiment with forms of conveying science ideas in an engaging and/or entertaining style.

Communicating science

Scientists' effort to communicate broadly science has been mostly represented in nonfiction science books for the general reader. These books vary, from expert-voiced monologues, largely for predisposed readers in science books, to biographical graphic books, focused on the lives of famous scientists and presented in the form of comic for younger audiences (Johnson, 2018). A further, notable challenge for nonfiction science is to expand the engagement effort, and «let readers see themselves as part of the conversation about science ... [where] conversations about science take place between ordinary people» (ibid. : §13).

The rise of the web has brought further affordances for communicating science. Mehlenbacher (2019) evaluates a number of ways through which scientists can communicate with broader and more complex audiences online, allowing audiences to communicate back; blogging figures prominently as a means of popularizing science. «Rich, and highly rhetorical, blogs are an especially interesting site where scientists, citizen scientists, civically minded scientists, citizens and everyone in the gradients between can communicate with another, casting off the broadcast model of popular science genres» (ibid. : 15). Another, powerful, tool to communicate science to

the general public is online video (León, Bourk, 2018); the creation of short science videos on web platforms such as YouTube has the capacity to reach large audiences. What is more, the producers of web science videos are not only science communicators in an institutional sense; amateur science communicators are competing also for audience attention. According to Welbourne and Grant's study (2015a), researching 390 videos from 39 YouTube channels, «[a]lthough professionally generated content is superior in number, user-generated content was significantly more popular» (ibid. : 1). Thus, competence and success in video platforms are not inextricably linked to technical standards or production value (Morcillo, Czurda, Robertson-von Trotha, 2016).

Science video on YouTube

Social media have played a central role in the emergence of a new, fruitful space of quotidian experience – making, connecting, and exercising. The very quality of the user-generated content, that of «authenticity», and its participatory culture, facilitating public's playful engagement with ideas and practices, raise a number of challenges for the intersection of science and popular culture. YouTube, the most successful platform for user-generated content (Burgess, Green, 2009; Luscombe 2015), soon after its launching in 2005 constituted a vibrant terrain for the creation of science channels (set of science videos uploaded by one user). Though science video channels are a popular genre on YouTube it is the last years that they have systematically been subject to analysis.

Research on popular science web video has been primarily focused on the identification of the main characteristics of these productions, including the use of narratives and storytelling, as well as the design and the visual language of these videos. Accordingly, the very evaluation of popular science web video draws on the ground of their categorization (features and tendencies in their production) (Morcillo, Czurda, Robertson-von Trotha, 2016), and on the factors that affect science channel and video popularity (what kind of content and format is the most popular) (Welbourne, Grant, 2015a). These approaches have made significant contributions in mapping the field of science web videos and understanding their content factors. A less explored dimension of the popular science communication on YouTube concerns the very employment of an entertainment product for communicating scientific knowledge – the balance of this paradoxical intertwining, along with the perspective of the producers (YouTubers), and its implications for the popularization of science.

Research interest and focus

Having an interest in the popularization of science in democratic terms, the present study investigates the use of a prominent tool (YouTube) of the online popular culture to integrate science into everyday conversations and life. The increasing contributions of passionate amateurs in the respective field asks for the exploration of their perspective and objectives in communicating science. From this point of view, the study focuses on the Greek YouTube arena and it examines a unique example of entertaining (in contrast to the, more or less, instructional style of the other notable science videos in Greek YouTube²), and the most popular (in terms of views and subscriptions) science channel «*What the Fact?!*», run by YouTuber *Mikeius*. It analyses and discusses issues raised by the employment of an entertainment product for communicating scientific knowledge.

The study draws on the content analysis of 53 videos from «*What the Fact?!*» YouTube channel³. First, general data about the channel (video account, subscribers, least and most popular videos – name, link, date, duration, views) were collected. Then, specific data about the videos were

collected and analysed: topics covered and the approach on science; narrative characteristics (kind of storyline, intro and outro description, the way narrator addresses the audience); shooting and editing practices (scenic design, camera shots, footage/special effects/other material used). Information retrieved from the making-of video «bloopers and behind the scenes»⁴ supplemented the analysis. These data point out how the specific YouTube channel relates to the overall phenomenon of science video communication and shed light on the very features of delivering scientific content in an entertaining, playful style. In addition, in-depth interview with YouTuber *Mikeius*⁵ explores the motivations of the producer, the perspective (science versus entertainment), the relation/connection with users/followers, issues addressed by the content analysis, and prospects set for the popularization of science.

Overall, the study does not work towards enriching the categorization of popular science video (adding one more typology), neither aims to understand what the successful YouTube science communicators do; in any case, the analysis of a specific case study makes clear the limitations of reflecting on these issues. The study represents instead an important step to explore critical questions raised when embracing entertainment as a vehicle for science communication in user-generated content applications/practices.

Context and findings

The YouTube arena is a relatively unexplored field by the Greek scholarship; when it comes to science communication videos on YouTube there are only few journalistic articles on the emergence of a new genre⁶ and the popularity of YouTube persona *Mikeius* in specific (Protagon, 2018). In this regard, the present study aims to draw the first lines on researching popular science communication on Greek YouTube, and evaluate challenges and limitations set out of communicating science through online video in an entertaining form. The science video channel «*What the Fact?!*», run by YouTuber *Mikeius*, has more than 330,000 subscribers. *Mikeius*, a graduate of the School of Mechanical Engineers of the National Technical University of Athens, had already been a well-known YouTube persona among the young Greek viewers/users when he launched the science communication channel. A number of satirical and controversial reflections through blogging (*faenamalaka.blogspot.gr*) and other YouTube productions – ΜΠΡΑΦ (JERK), Θάψε το Σενάριο (Bury the Script), Greek Wars, Ο Σκεπτικός Κάφρος (The Thoughtful Boor) – attributed his success as the “cool” persona of the Greek YouTube and contributed «greatly» to the popularity of «*What the Fact?!*» channel, since his subscribers «followed» the change of the editorial line. «A popular science production was always in my plans ... and since the kids listen to me, due to ΜΠΡΑΦ, there are many chavs and kids who did not have an interest in science because they never got in touch with it, but they have listened what came out of my mouth because I am Mike, so let’s take advantage of it to make a chav interested in science» (interview with *Mikeius*). The YouTube channel «*What the Fact?!*» consists (by the end of 2019) of 53 short videos – the duration of each video ranks from 4 to 10 minutes – uploaded by *Mikeius* every Thursday (every episode takes one week to be produced). Each of the analysed videos has between 235,000 and 984,000 views in total. Regarding the agenda, «*What the Fact?!*» covers a wide spectrum of topics – human evolution, progress, physics, ancient technologies, machines, time, sound, picture, personal computer, robots, nuclear power, to name some of them – reflecting the profound interest of the producer in scientific knowledge and his intention to communicate these issues to a broad audience. Moreover, a significant difference between «*What the Fact?!*» and other science web channels is that it also probes into an unexplored area, at least in the Greek context, of communicating science through online video, that of the political economy of science.

A number of factors point to the professionalism of the YouTube channel «*What the Fact?!*», a science communication production independent of institutional commitments. The pre-production, production and the post-production phases give a good picture of the environment in which the work was made. The intensive research about each topic (through several sources; books, documentaries and the web) and the writing of every episode (representing 90% of the total work) are supplemented by elaborated video shooting and editing processes, including: the use of a tripod for stable video recording; a variety of shots (medium close-up and extreme close-up); numerous takes («even 48 ones») linked together through elaborated montage; the use of footage material (pictures, old films, graphics); the use of special effects, animations, green screen (in tandem with a retro decoration of the setting, «to give the very, old, sense of the epoch of science development ... the Victorian era»); and, occasional performance of scientific experiments («when they are easy to be reproduced»). A small group of people (Mikeius, who does the research, writing and presents the topic; a person who operates the camera; one who edits the scenario and inserts the pictures, one who does the montage, and another one who, remotely, checks the mix of sound) are making a low-budget, sophisticated production, taking advantage of the «flexible, free and cost-effective YouTube». The new medium allows them to «overcome bureaucratic obstacles in the production process and avoid many mediators who have no idea about the actual product, as in the case of television ... it is the DIY TV» (interview with Mikeius).

The focus on storytelling is a distinctive feature of the popular science web videos. The use of narratives and stories are appropriate and important for communicating scientific knowledge to nonexpert audiences; they are easier to comprehend and more engaging than the logical, systemic scientific communication (Bruner, 1986). Studies that focus on web video-related science communication have pointed out that the most remarkable feature and possibly the main cause of the success of it a very-well told story; «the power of an entertaining script can turn it a viral event» (Morcillo, Czurda, Robertson-von Trotha, 2016: 18). «Delivering in style» a science video on YouTube is according to Welbourbe and Grant (2015b) a decisive factor in reaching an audience. «*What the Fact?!*» videos use a narration model wherein YouTuber Mikeius addresses directly the audience, endorsing a personal connection with the viewers. Moreover, the explanation of scientific issues directly to the camera is performed in conversational paced speech with contagious enthusiasm – «I like the subject, I express an enthusiasm that is authentic and people like it» (interview with Mikeius).

The personal touch, enhanced in the participatory culture of YouTube by communicating via comments and responses to remarks and questions viewers raise, builds an emotional network. «Many of these creators rely on their charismatic personalities, addressing their viewers both as followers and dialogue partners» (Morcillo, Czurda, Robertson-von Trotha, 2016: 21). Mikeius is keenly part of the community, interacting with the users/viewers in various ways, both asynchronously – «the contribution of the viewers with their comments is productive, they are talking about the content, not about irrelevant issues ... I respond [to viewers' comments] mostly during the first 5-6 days since the launch of the episode because this is the time when the “hard core” viewers, who want to see it, write their comments ... and then, after few months, I am doing another overall session of responding randomly to the comments» (interview with Mikeius); and synchronously – through a Q&A session streamed live (10/1/19)⁷. The «*What the Fact?!*» videos analysed use a specific storytelling structure for the development of the scientific story: «a wow factor» topic to get the immediately the attention of the user/viewer – «to find something very impressive and say holy shit people must learn about it ... this is the spark» (the first episode is indicative: «How would a realistic alien invasion would like»)⁸; a simple introduction «where I am trying to catch the eye of viewer a bit more with a cliff-hanger or something like that»; the actual analysis of the

topic that «explains how someone discovered something, what is a specific discovery about, what does it mean, etc...»; and, finally an outro with a final taste of a message for the viewer – «why does it matter for you ... the implications of the discovery discussed are the ethical message, if there is any». The program primarily addresses the young people – 75% are men and 25% women, between 15 and 30 years old; still, «in comparison to other YouTube channels we have managed to get the attention of larger age groups too, parents are also watching it».

When it comes to the very controversial issue of blending scientific content and entertainment value, «What the Fact?!» program favours informal presentation over scientific precision. As Mikeius himself puts it: «I'm one of the folks, I see things mostly from a casual angle, while the others are the actual scientists ... I sacrifice some of the precision to make things “easily digestible” for the masses ... you must sacrifice something at one part to gain something at the other one, ... it is precision versus “easily digestible”; you have to deal with it, and I am going towards the “easily digestible”». In any case, «What the Fact?!» program draws on the field of the established science («interested in scientific canon, things discovered during the golden age of science, from 1800 to 1950»), where there are not contestable issues – «there is no need for reference to the sources ... [I use] both scientific and popular science sources, sometimes I refer to them, especially when I use one main source, but in general not». Hence, the approach of the program is clear enough, to tell a scientific story in an engaging/entertaining way; «it is not an academic paper, it is an entertaining program at the internet ... where anyone can make comment, leaving a like or dislike; it is 100% popularized science» (interview with Mikeius).

Further discussion: Challenges and questions

Stories are often viewed as baseless for science, «denigrated with statements such as, “the plural of anecdote is not data”»; still, «when considering the communication of science to nonexpert audiences, a more appropriate mantra might be, “the plural of anecdote is engaging science communication”» (Dahlstrom, 2014: 13614, 13620). In YouTuber Mikeius' words: «[science] needs representatives that are celebrities, to make science sexier» (Protagon, 2018). Popular science programs have the unmatched capacity to convey the excitement of science to nonexpert audiences inspiring more people to engage, in their own terms, with science. The main objective of «What the Fact?!» video channel is «to eliminate the fear for the hard sciences ... people think it is a difficult field to deal with, more difficult than other ones». The actual influence of such programs on public's attitudes towards science has yet to be examined. «Obviously, most of the viewers enjoy it, it is evident on their reflections and comments ... most of them do not follow up [probing further] on the issue, they watch the video and then they continue with their life ... but I have also received significant number of messages that say the same thing, look Mike thanks to your program I followed the scientific education, that I was scared of ... or, I used your work as reference, or this kind of things».

In addition, using tools of the general culture is an effective way to integrate science with everything else in our lives. Mikeius describes several examples of such an engagement facilitated by «What the Fact?!» program: «there are several cases where kids tell me Mike a saw an episode with my parents on Thursday ... or a kid bored in the class who raised his head when the teacher mentioned Lavoisier whom I talked about in an episode, or a guy in the museum who though standing at the very back of the school group came to the front and raise the hand to talk about something he knew out of the program ... I want for “What the Fact?!” to be a family program, to be shown at the schools, a program that kids watch together with their mother and father, it is a program for all of them». From this point of view, the specific case study sets thought-provoking issues regarding the education of people on scientific issues through popular digital media too, like YouTube.

Popularizing science through web video communication adds another, new, way to engage the public with science. Actual scientists do not have necessarily neither the time nor a wide spectrum of engagement tools to communicate science to a broad, nonexperts, audience. Reflections on the fusion of science and entertainment draw mainly on the lines of scientists' contribution, involvement, as advisors for entertainment products of the book, film and TV industry; what about the popularization of science in the increasingly developed web entertainment culture/industry? For YouTuber Mikeius, «there is a clear division of labour ... science goes to those who know about it, and the spectacle to those who know about it». Yet, new challenges are raised for a collaboration between scientists and popular science communicators on the terrain of web culture in terms of communicating scientific knowledge through online video:

«they can complement each other ... for example there could be a scientific community that proofreads my texts ... When I had written an episode about the nuclear power I called one of my professors at the Technical University of Athens, who was in the field, and I told him look I wrote this episode, could I send it to you to double-check that there is no big mistake, and he did a proofreading of it ... I would like to have such a guy to call for every episode ... the guy who is doing science as a career is a hardcore one, and he can give new ideas ... they can help me in writing, and also by opening the doors of their labs, this is a huge issue, this is where we have encountered many difficulties; the actual scientists could open the very expensive labs for us to run historical experiments, thus all of us enjoying it» (interview with Mikeius).

In the era of the increased fusion of science and entertainment it is actually intriguing to deal with this relation in constructive ways. Several concerns are raised regarding the powerful influence of entertainment products on public perceptions of, and attitudes toward, science. In any case, the everyday interaction of the public with science is challenging enough; «more people to engage in their own conversations about science and celebrate a spirit of plurality in everyday science participation ... If people succumb to the typical view that science is difficult and should be left to experts and nerds, the most important decisions about all of our lives will be made by just a few people ... That is not a democratic situation (Johnson, 2018: §17-18).

Finally, at the research level, the integration of science with popular culture on the web asks for more elaboration into the field, to explore the perspectives and practices of the producers (scientists and amateurs) as well as the viewers of the web science videos (their engagement with the videos, and their conversations about science). In this regard, a further, prolific, area for research concerns the extent to what science communication genre promotes an active stance towards engaging with and consuming scientific content in the digital media, evaluating also the very issue of media and information literacy in the digital society.

RÉFÉRENCES

- Bruner, J., 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge/MA, Harvard University Press.
- Burgess, J., Green, J., 2009, *YouTube: Online Video and Participatory Culture*, Cambridge/England, Polity.
- Dahlstrom, M., 2014, «Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences», pp. 13614-13620, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS). DOI: 10.1073/pnas.1320645111
- Glaser M., Garsoffky B., Schwan S., 2009, «Narrative-based learning: Possible benefits and problems», *Communications-European Journal of Communication Research* 34: 429-447. DOI: 10.1515/COMM.2009.026

Johnson, C., 2018, «New ways scientists can help put science back into popular culture», 18 January, *The Conversation*. Available at: <https://theconversation.com/new-ways-scientists-can-help-put-science-back-into-popular-culture-84955>

León, B., Bourk, M., eds, 2018, *Communicating Science and Technology through Online Video: Researching a New Media Phenomenon*, New York, Routledge.

Luscombe, B., 2015, «Meet You Tube's View Master», *TIME*, 27 August. Available at: <https://time.com/4012832/meet-youtubes-view-master/>

Mehlenbacher, A., 2019, *Communication Online: Engaging Experts and Public on the Internet*, Columbus/OH, The Ohio State University.

Morcillo, J. M., Czurda, K., Robertson-von Trotha, C., 2016, «Typologies of the popular science web video», *Journal of Science Communication*, 15, pp. 1-32. DOI: 10.22323/2.15040202

National Science Foundation, 2018, «Science and engineering indicators». Available at: <https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsb20181/>

Pew Research Center, 2017, «Science news and information today: Most Americans see science-related entertainment shows and movies in either a neutral or positive light». Available at: <https://www.journalism.org/2017/09/20/most-americans-see-science-related-entertainment-shows-and-movies-in-either-a-neutral-or-positive-light/>

Protagon, 2018, «Mikeius saves the honor of the Greek YouTube», 14 October. Available at: <https://www.protagon.gr/themata/o-mikeius-pou-swzei-tin-timi-tou-ellinikou-youtube-44341705767>

Welbourne, D., Grant, W., 2015a, «Science communication on YouTube: Factors that affect channel and video popularity», *Public Understanding of Science*, pp. 1-14. DOI: 10.1177/0963662515572068

Welbourne, D., Grant, W., 2015b, «What makes a popular science video on YouTube», 25 February, *The Conversation*. Available at: <http://theconversation.com/what-makes-a-popular-science-video-on-youtube-36657>

Notes

¹ For a detailed presentation of these initiatives see: www.scienceandentertainmentexchange.org (Science and Entertainment Exchange), www.thescienceandentertainmentlab.com (Science and Entertainment Laboratory).

² Among them: Astronio (<https://www.youtube.com/channel/UCYhH65nE2M8rGwMWvAlVu2A>), The Mad Scientist (https://www.youtube.com/channel/UCsV_xDVe9DUY7xXq0rezB9g), Καθημερινή Φυσική (Everyday Physics) (https://www.youtube.com/channel/UCQXxfC5_WvIx-eywB9EmaMw), The Sceptic Theory (https://www.youtube.com/channel/UCx-_VqUm2Lj1GJjNBLRUS2Q)

³ Available here: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLc9HuvuZ9ZeRQwpozjDFIQS7KoI1oHYCk>

⁴ Available here: <https://www.youtube.com/watch?v=GpcoDpZxfal>

⁵ The interview was held on 23 December 2019 via WhatsApp.

⁶ Covering the 1st SciTalk Conventions (19-20 September 2019) organized by Eugenides Foundation with the participation of 10 prominent Greek YouTubers on science communication.

⁷ Available here: <https://www.youtube.com/watch?v=vbY9EXeJ760>

⁸ Available here: <https://www.youtube.com/watch?v=Ctc5Sx4Okro&list=PLc9HuvuZ9ZeRQwpozjDFIQS-7KoI1oHYCk&index=54&t=0s>

LEARNING THEORIES AND THEIR CONTRIBUTION TO LONG LIFE LEARNING: THE CASE OF E-LEARNING

Panagiota Xanthopoulou

Neapolis University of Pafos/ University of West Attica
Pafos, Cyprus
Aigaleo, Greece,
p.xanthopoulou@nup.ac.cy/ , pxanthopoulou@uniwa.gr

Matina Peppa

Panteion University of Social and Political Sciences,
Gr-176 71 Athens
tatpep@yahoo.gr

Abstract: The current paper makes an approach to the process of adult learning through the implementation of learning theories. “Learning” as a phenomenon, as a process, as a biological need, as a result of observation and stimuli, or as a «spiritual» skill, acquired and as the result of practice and intuition, raises concerns and scientific doctrines and makes it necessary to modernize educational systems and methods. The multiplicity of this field comes from the rapid changes of two basic levels of the contemporary societies, the economic-technological and the socio-cultural one. Therefore, the reform of traditional educational systems is the first step needed in order to make opportunities for lifelong learning accessible to everyone. It’s obvious that this opportunity can be provided through the method of e-learning, the philosophy of which is based on constructivism. Finally, the research part of this study involves the construction of an e- learning platform on the subject of entrepreneurship, which was attended by the allowed number of students. The results of the current study indicate the positive effect of e-learning on educational process.

Keywords: Learning, teaching, entrepreneurship, education technologies, e-learning, adult education

Théories de l'apprentissage et leur contribution à l'apprentissage tout au long de la vie ; le cas de l'apprentissage électronique

Panagiota Xanthopoulou

Neapolis University of Pafos/ University of West Attica
Pafos, Cyprus
Aigaleo, Greece,
p.xanthopoulou@nup.ac.cy/ , pxanthopoulou@uniwa.gr

Matina Peppas

Panteion University of Social and Political Sciences,
Gr-176 71 Athens
tatpep@yahoo.gr

Résumé : Le présent article aborde le processus d'apprentissage des adultes par la mise en œuvre de théories d'apprentissage. L'«apprentissage» comme un phénomène, comme un processus, comme un besoin biologique, comme un résultat d'observation et de stimuli, ou comme une compétence «spirituelle», et comme un résultat de la pratiques et de l'intuition, a soulevé des questions et des doctrines scientifiques qui indiquent la nécessité de moderniser les systèmes et les méthodes éducatives. La multiplicité de ce champ s'associe aux changements rapides de deux niveaux des sociétés contemporaines, l'économique-technologique et le socio-culturel. Par conséquent, la réforme des systèmes éducatifs est la première étape nécessaire pour rendre l'apprentissage tout au long de la vie accessible à tous. Cette opportunité peut être fournie par la méthode de l' "e-learning", dont la philosophie est basée sur la théorie du constructivisme. Le volet recherche de cette étude implique la construction d'une plateforme d'apprentissage en ligne sur le thème de l'entrepreneuriat, à laquelle ont participé le nombre d'étudiants autorisé. Les résultats de la présente étude indiquent l'effet positif de formation en ligne sur le processus éducatif.

Mots clés : apprentissage, enseignement, entrepreneuriat, technologies de l'éducation, e-learning, éducation des adultes

The information society is the successor of industrial society and as a term refers to the most modern stage of social history, having as core the fundamental social changes that took place in the second half of the twentieth century, focusing on the rapid development of the new information and communication technologies. Information and communication technologies relate to those technological achievements that are used to access, search for, compile, produce, process and display information. These technologies can include technical equipment (e.g. computers and other peripheral systems), software programs and applications and of course, the concept of connectivity (Toomey, 2001). De Castell and Jenson (2004, p 6), referring to new media of communication, chooses to paraphrase a statement by Tim Berners Lee, the inventor of the Internet, stating that «the Internet is more a phenomenon of great sociological dimension and less of a technological innovation». This means that we must focus on the social changes brought about by the Internet and that studies do not view it as a technological breakthrough, without social, political and economic dimensions. In the present study the emphasis is given to the utilization of new technologies in the field of education, in order to better understand the effect of digital tools on educational process. This research concerns the planning and the implementation of a supplementary training online program on issues of business administration and entrepreneurship, for a private vocational training institute.

Learning theories

Although there are varied approaches to the learning process, there are three main theoretical schools of learning: behaviorism, constructivism, cognitive and social constructivism. This section provides a brief introduction to each type. Theories are studied and analyzed in the light of four factors: 1) knowledge gained from the theory, 2) a description of how the theory promotes learning, 3) motivation to learners, and finally, 4) an overview of the educational methods promoted by the theory. The following table (see Table 1) summarizes the main learning theories in the light of the aforementioned perspectives.

	Behaviorism	Cognitive constructivism	Social constructivism
Knowledge	Knowledge is a “repertoire” of behavioral responses to environmental stimuli	Knowledge systems of cognitive structures are actively manufactured by learners based in pre-existing cognitive structures	Knowledge is built on the social frameworks through interactions in a community of knowledge
Education	Passive absorption of a predefined knowledge by the trainee. It is promoted by repetition and positive reinforcement	Active assimilation and housing of new information in existing structures. Discovery by learners	Integration of learners into a knowledge community. Combinatorial assimilation and preservation of new information
Incentives	External, including positive and negative reinforcement	Internal, the learners set their own goals and are motivated to learn	Internal and external. The learning objectives and incentives are determined by the trainees and by the external rewards provided by the knowledge community
Implications for teaching	The correct behavioral responses are transmitted by the tutor and are absorbed by the trainees	The tutor facilitates learning by providing an environment that promotes discovery and assimilation/preservation	Collaborative learning is facilitated and guided by the instructor. Teamwork is promoted

Table 1. Main learning theories

In addition, focusing on adult education, emphasis is placed on the model of Andragogy, which describes the instructional approach based on self-directed learning theory while Pedagogy describes the traditional instructional approach based on teacher-directed learning theory (Noor et al., 2012)

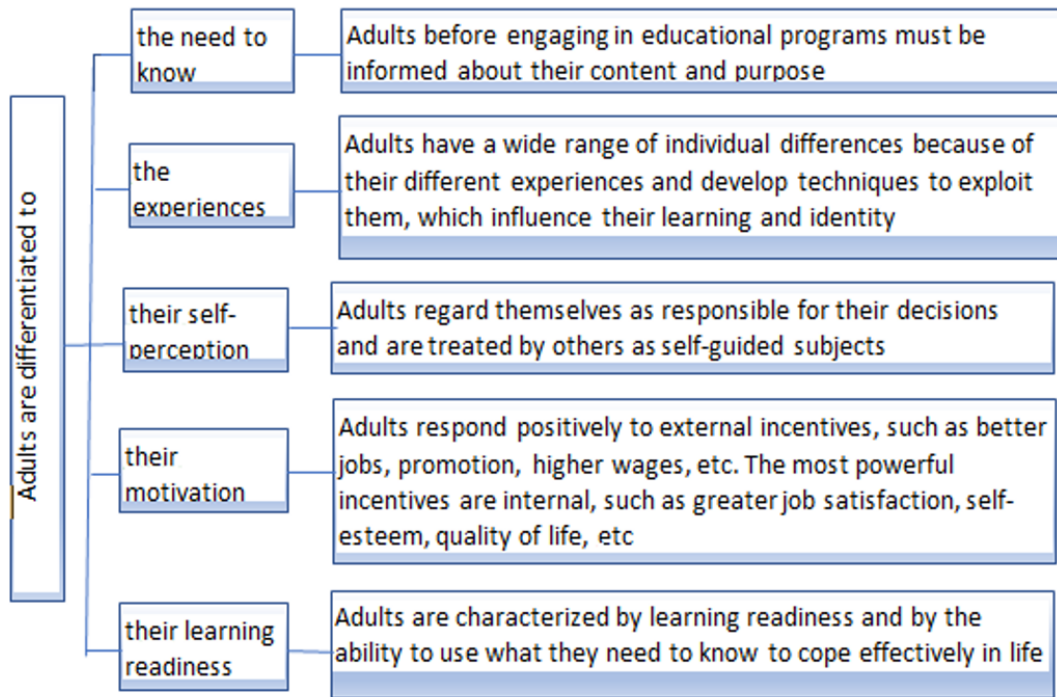


Figure 1. The model of Andragogy

In conclusion, the school of Behavioral thinking, influenced by Thorndike, Pavlov and Skinner, assumes that learning is a change in observable behavior caused by external stimuli in the environment. Behaviorists argue that observable behavior shows whether or not the trainee has learned something, and not what happens in his brain. In unlike, some teachers claim that learning is not overall observable and that it is much more than a change in behavior. As a result, there was a shift from behavioral to cognitive learning theories (see Figure 2).

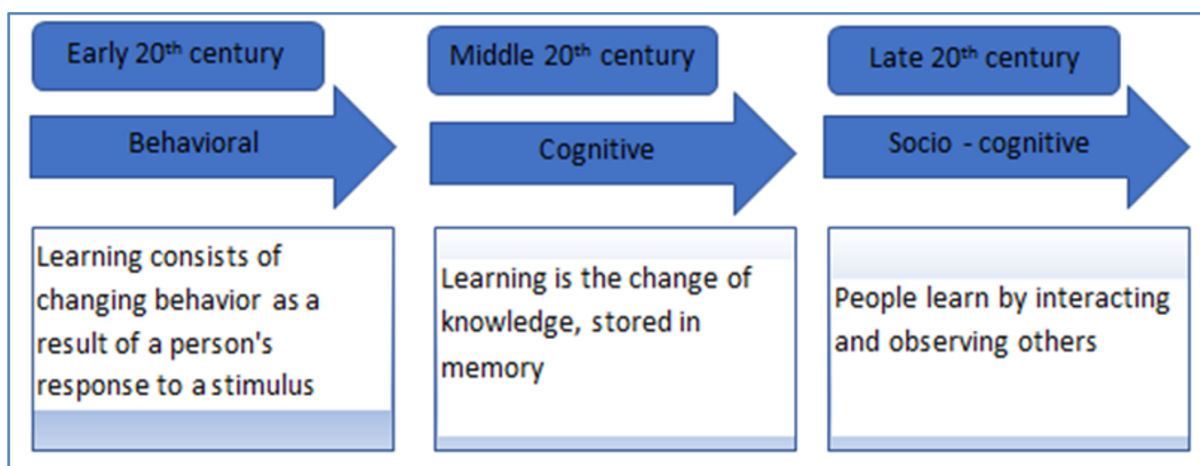


Figure 2. From behavioral to cognitive learning theories

Source: Peppas, M. & Xanthopoulou, P., (2017), Learning theories and their contribution in adults' education: the case of e-learning. 6th conference of Scientific Adult Education Union "Good teaching practices: Critical thinking and creativity", Athens

Cognitive psychology argues that learning involves the use of memory, motivation and thought, while reflection plays a prominent role. Cognitive theorists consider education as an internal process and argue that the «amount» of knowledge acquired by the individual depends on the ability to process it, on the degree of effort paid during the learning process, on the depth of processing (Craik & Lockhart, 1972 and Craik & Tulving (1975), as well as on the existing structure of the pupil's knowledge (Ausubel, 1974).

Constructivism and Personal Computers (PCs)

The principles of constructivism were the basis for computer-based teaching influenced by Seymour Papert, the creator of the LOGO programming language. According to Papert and Harel (1991), it is important that education is provided in a related context with the learning subject. What he sought was to offer through the PC an environment in which students would feel like home and where the unknown-unsure would be familiar, functional and specific. The modern student learns navigating through a variety of online knowledge sources, by selecting the content, the way, the time and the tools he will use to achieve personal educational goals. In this way, knowledge is not a product of suggestion from the instructor, but the trainee himself through his interactions with various subjects and/or people, is required to construct a personal learning network consisting of different, distributed sources. In constructivism the role of educators and trainees acquires a new dimension. The trainees are able to self-regulate their learning, within a framework of two-way communication to other co-trainees, trainers, specialists, parents etc. The instructor acts as a supporter of the whole process and aims to facilitate learning by incorporating educational tools into the educational process, helping learners to make the most of modern ways of learning. In short, constructivism has evolved many learning strategies which can be developed using principles of social constructivism to improve academic achievement, high order thinking skills and social and emotional skills of the learners (Dagar & Yadav, 2016). Constructivism in general, is characterized by nine principles (Peppas & Xanthopoulou, 2017):

1. Learning and knowledge require a variety of opinions. The individual has the ability to compose his own learning path.
2. Learning is a process of creating a network or sources of information.
3. Knowledge remains in the networks. Learning networks are internal, where knowledge is distributed within the brain, or externally, which are created by learning and integrating the World (Siemens, 2006)
4. Knowledge can be found in non-human devices and learning is triggered and facilitated by technology. Organizations, libraries, websites, books, journals, databases or any other source of information can be searched for in people.
5. The students' ability to learn is more critical than what is already known.
6. Learning and knowledge are ongoing processes.
7. The ability to see connections, to recognize patterns and meanings in ideas and perceptions is crucial to learning.
8. Accurate and timely knowledge is a key objective of all the constructive learning activities.
9. Decision making is considered as learning process.

E-Learning as a supplementary teaching method

The field of education has expanded greatly with the emergence of the Internet and new technologies. The “Coursera” platform, founded in 2009, is the most widespread startup in education that redefines distance learning. Given the global skills gap, a phenomenon known as «skills gap», it becomes necessary to acquire practical skills that will provide a competitive advantage to those who wish to participate in the business world or as employees or as business owners. At this point, we emphasize the need to collaborate in the educational area with the requirements of the labor market, placing particular emphasis on teaching business-related items. However, e-learning is not welcome by everyone. Many researchers argue that the physical presence of professors and students cannot be replaced by computers. It is obvious that interpersonal communication and contact play an important role, however, e-learning could not be considered as a competitor but as a «partner/supporter» of traditional education.

On the other side of the educational ecosystem, that of learners, e-learning-combined with face-to-face teaching can give great value to their future. In particular, having the opportunity to attend complementary courses of their choice through a platform offered by their educational institution, they will have a clearer picture of their studies, but also of their career goals. Market requirements are not enough to obtain a large number of diplomas or certificates. What is really lacking is the fundamental knowledge on key issues of the scientific field. Moreover, such a move strengthens the extroversion of educational institutions as it allows their direct connection with the labor market and with the important issues of modern society. This cooperation creates innovation and people with strong skills. A critical success factor of e-learning is the electronic readiness of learners. The examination of learners in the online courses is based on the evaluation of their responses in relation to four preparedness measures: academic readiness, technical ability, lifestyle ability, and learning preference. The motivation for learning is a key factor for individuals to participate, attend, and insist on learning activities influenced by the personal characteristics of the learner, the educational characteristics, the perceived obstacles and the conditions of the external environment (Kefis & Xanthopoulou, 2015). Other elements that require consideration are:

- Student behaviors including questions rose in forums, email messages, interactive patterns in Learning Management Systems (LMS), interaction with resources, etc.
- The perceptions of students evaluated through questionnaires, comments etc.
- The creation and transmission of knowledge to students evaluated through examinations, evaluation and research tools after the completion of the program.
- The use of current technology, tools and platforms.
- The amount and type of interaction between learners and educators.

It is also important to define the meaning of “effectiveness” in terms of teaching, as well as the relationship between effectiveness and quality assurance. The concepts of effectiveness depend on the values, situation, purposes and context of the observer. To this, the key questions that need to be answered are:

- What do you want your students to learn?
- What do they really learn?
- How do you teach?
- How do you know that knowledge is effectively transmitted?

Research

Research objectives

This study concerns the planning and the implementation of a supplementary training online program on issues of business administration and entrepreneurship, initially for the Economics and Business Administration department of a private vocational training institute and thereafter for all other sectors. Indicatively, the desired results of the program are the following:

- More effective student training
- Detecting possible/weak points
- Enhancement of students skills (hard and soft skills)
- Detection of vocational/educational orientation
- Acquisition of skills related to the desired employment sector
- Personalized teaching and training
- Enhancement of student motivation through the use of innovative and interactive teaching methods (videos, etc.)
- Strengthen the extroversion of the educational institution

Research Methodology

The practical approach of the subject was completed through the conduct of field research in five different departments of the private Vocational Training Institute. An on-the-spot observation was carried out with a view to the empirical evaluation of the program by students and subsequent a quantitative research was conducted, based on the distribution of a questionnaire concerning the evaluation of their experience in the program. The sample of the survey consists of twenty students of different educational sectors. More specifically: Five participants – students derived from the ‘Tourism department’, five participants derived from the ‘Business Administration and Finance Department’, three participants came from the ‘Health Department’, while in parallel three students came from the ‘Communication and Media’ Department. Finally, the last four students derived from the ‘Mechanical Engineering Sector.

Results

The results of the current study indicated that:

- 90% of students did not face a technical problem regarding their access to the platform.
- 75% of students attended the educational program at the institution’s premises, while the majority of them used the Chrome browser.
- 90% could follow the program and lectures without confronting with any difficulties, while 90% said that there were no quality problems (audio and video).
- With regard to the design factors, the majority did not encounter any browser problems, while 75% stated that the questions were properly structured.
- 85% was assisted by the additional training material, while 100% stated that the presentations enhanced their knowledge.
- 90% of the total sample was assisted by the examples, 95% of the videos while 100% of the additional tools (wikis, articles, and infographics).
- In terms of educational content, 90% supported the educational sequence, 85% said the program rates are appropriate, 95% said the examples used were realistic, and in general 90% said the design was adequate and complete.

Conclusion

Participants in the current survey highlighted the need for such a distance learning program as, according to their replies, it includes the following advantages. Firstly, students referred to the fact that the physical presence of teachers and trainees is not necessary in order to complete the course. Thus, they can 'save' time, abolishing the notion of time and space. Additionally, the content is still relevant and participants can reuse it. It is also important that students participate in the learning process through innovative methods that make it more enjoyable to understand complex objects, they can also evaluate themselves, and also evaluate their team and/or other teams, evaluate the course overall and its components separately. Based on the results, this kind of training encourages critical thinking. Errors are not disclosed throughout the room but to each student separately. Another advantage mentioned was that each participant may continue to attend courses or programs depending on how much he has understood the curriculum (individualized learning). In conclusion, students pointed that e-learning is flexible, taking into account the issues of time and place, it also offers opportunities for interaction and socialization among learners through the use of online tools (e.g. forums). Furthermore, e-learning, in terms of costs, is cost-effective in the sense that it offers opportunities for learning to a maximum number of learners, without requiring the use of large spaces and equipment. Last but not least was the consideration that e-learning takes into account the individual differences of learners.

RÉFÉRENCES

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational technology*, 33(5), 12-19.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684.
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of experimental Psychology: general*, 104(3), 268.
- Dagar, V., & Yadav, A. (2016). Constructivism: A paradigm for teaching and learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(4), 1-4.
- De Castell, S., & Jenson, J. (2004). Paying attention to attention: New economies for learning. *Educational Theory*, 54(4), 381-397.
- Kefis, V., & Xanthopoulou, P. (2015). Teaching Entrepreneurship through E-learning: The Implementation in Schools of Social Sciences and Humanities in Greece. *International Journal of Sciences*, 4(08), 17-23.
- Noor, N. M., Harun, J., & Aris, B. (2012). Andragogy and pedagogy learning model preference among undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 673-678.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2), 1-11.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu. com.

Toomey, R. (2001). Schooling Issues Digest No 2: Information and Communication Technology for Teaching and Learning Retrieved March 22, 2005, from <http://www.dest.gov.au/schools/publications/2001/digest/technology.htm>

Peppas, M. & Xanthopoulou, P., (2017), Learning theories and their contribution in adults' education: the case of e-learning. 6th conference of Scientific Adult Education Union "Good teaching practices: Critical thinking and creativity", Athens

Association Internationale Ticemed
Ufr Ingémédia
70 Avenue Roger Devoucoux, 83000 Toulon
ticemed@univ-tln.fr

Mise en ligne : Avril 2021
Réalisation graphique : Munkh-Uchral Ganbold

ISBN : 978-2-492969-00-3

